

Jürgen Baumert · Petra Stanat · Rainer Watermann (Hrsg.)

Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle  
Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit

Jürgen Baumert · Petra Stanat  
Rainer Watermann (Hrsg.)

# Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungs- gerechtigkeit

Vertiefende Analysen im Rahmen von  
PISA 2000



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

1. Auflage Mai 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN-10 3-531-14741-2

ISBN-13 978-3-531-14741-3

# Inhalt

Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann

<b>Vorwort</b>	<b>9</b>
----------------	----------

Jürgen Baumert und Kai Maaz

<b>1 Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption</b>	<b>11</b>
1.1 Einleitung	11
1.2 Methodische Orientierungen zur Erfassung des familiären Hintergrunds	12
1.3 Zusammenfassung	24

Kai Maaz, Frauke Kreuter und Rainer Watermann

<b>2 Schüler als Informanten? Die Qualität von Schülerangaben zum sozialen Hintergrund</b>	<b>31</b>
2.1 Problemstellung	32
2.2 Forschungsstand und theoretische Verankerung	32
2.3 Methode	36
2.4 Ergebnisse	43
2.5 Zusammenfassung und Diskussion	53

Rainer Watermann und Jürgen Baumert

<b>3 Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen</b>	<b>61</b>
3.1 Forschungsstand zu sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs	61
3.2 Ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital: Struktur- und Prozessmerkmale familiärer Lebensverhältnisse	63
3.3 Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen	65
3.4 Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell	66
3.5 Überprüfung des Modells in den alten und neuen Ländern	69
3.6 Die Überprüfung des Modells im internationalen Vergleich	80

Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann

<b>4 Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus</b>	<b>95</b>
4.1 Entwicklung der Problemstellung	95
4.2 Leistungsgruppierung und Kompositionseffekte: Überblick über den Forschungsstand	103
4.3 Fragestellungen	111
4.4 Datengrundlage und methodisches Vorgehen	114
4.5 Untersuchung von Kompositionseffekten in Querschnittstudien – methodische Fallstricke	117
4.6 Dimensionen der Zusammensetzung der Schülerschaft und die Entwicklung eines Vermittlungsmodells für Kontexteffekte	123
4.7 Komposition oder Institution: Was zählt?	129
4.8 Kompositionsmerkmale und Leistungsentwicklung: Wechselwirkungen zwischen Schülerzusammensetzung und Schulform?	133
4.9 Kompositionsmerkmale und die normative Kultur der Peer-Gruppe	144
4.10 Zusammensetzung der Schülerschaft und Persönlichkeitsentwicklung: Selbstbewertungsprozess und Berufsaspirationen	149
4.11 Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen und regionale Strukturbedingungen: Kompositionstypen	158
4.12 Zusammenfassung und Diskussion	171
4.13 Anhang	178

Petra Stanat

<b>5 Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft</b>	<b>189</b>
5.1 Einleitung	189
5.2 Methode	198
5.3 Ergebnisse	204
5.4 Zusammenfassung und Diskussion	211

Andrea G. Müller und Petra Stanat

<b>6 Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei</b>	<b>221</b>
6.1 Einleitung	221
6.2 Methode	227
6.3 Ergebnisse	231
6.4 Zusammenfassung und Diskussion	249

Christina Limbird und Petra Stanat

<b>7</b>	<b>Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit</b>	<b>257</b>
7.1	Ansätze der Sprachförderung in Deutschland	259
7.2	Ergebnisse von Metaanalysen und anderen Zusammenfassungen des Forschungsstands	263
7.3	Beschreibung ausgewählter Einzelstudien	267
7.4	Das Problem der Kontrollgruppen in Studien zur Wirksamkeit von Ansätzen der Sprachförderung	282
7.5	Europäische Studien zu bilingualen Programmen	284
7.6	Diskussion	291
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>309</b>
	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>311</b>

## Vorwort

Der vorliegende Band ist der letzte in der Reihe der thematischen Berichte über die Ergebnisse von PISA 2000. Dieser Band ist den methodischen und theoretischen Grundlagen der Analyse des Zusammenhangs zwischen sozialer und ethnisch-kultureller Herkunft und der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern gewidmet. Die einzelnen Beiträge geben einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand, begründen ein theoretisches Konzept zur mehrdimensionalen Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie, prüfen dieses Konzept empirisch in einem Struktur- und Prozessmodell und führen an ausgewählten Beispielen vor, welche methodischen Fallstricke bei Sozialstrukturanalysen auf institutioneller Ebene beachtet werden müssen. Es ist ein Anliegen dieses Bandes, oftmals vernachlässigte theoretische und methodische Standards bewusst zu machen.

In den beiden einleitenden Beiträgen wird ein Konzept zur mehrdimensionalen Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie vorgestellt, theoretisch begründet und im Hinblick auf Implementierbarkeit bei der Untersuchung von 15-Jährigen überprüft. Das Konzept erweist sich auch in *Large Scale Assessments* als zuverlässig handhabbar.

Der anschließende Beitrag entwickelt ein Struktur- und Prozessmodell der familialen Lebensverhältnisse und setzt dieses zum schulischen Kompetenzerwerb in mehreren Domänen in Beziehung. Nach der Anpassung an die Daten der nationalen Stichprobe wird das Modell international validiert. Auch im internationalen Vergleich kann das Modell strukturelle Gültigkeit beanspruchen. Zugleich wird aber auch sichtbar, dass das Zusammenspiel der unterschiedlichen sozialen und kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilie keinem universellen Prozess folgt, sondern unterschiedliche kulturelle Ausprägungen aufweist. Diese Befunde sprechen in aller Deutlichkeit gegen das in PISA 2003 gewählte Vorgehen einer Indexbildung für die soziale Herkunft. Ein solcher Index verstellt sowohl den Blick für die in den Ländern differenziell ablaufenden Vermittlungsprozesse als auch für die tatsächlichen sozialen Ungleichheitsverhältnisse in den Ländern.

An diesen Abschnitt schließen zwei Beiträge an, in denen die leistungsmäßige und soziale Stratifizierung des Schulsystems und deren Folgen für die Zusammensetzung

der Schülerschaft untersucht wird. Im Zentrum beider Kapitel steht die Frage nach der Bedeutung der Komposition der Schülerschaft für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen. Die Untersuchung derartiger Kontexteffekte, deren korrekte Modellspezifikation allergrößte Schwierigkeiten bereitet, gehört zu den dornigsten Problemen in der Sozialforschung. Der erste der beiden Beiträge klärt die methodischen Grundlagen und entwickelt ein theoretisches Modell für Kontexteinflüsse und deren innerschulische Vermittlung. Die Modellprüfung führt zur Korrektur weit verbreiteter Vorstellungen über die Bedeutung der sozialen Zusammensetzung von Schulen. Der anschließende Beitrag konzentriert sich auf die Untersuchung der Auswirkungen eines steigenden Migrantenanteils auf die Leistungsentwicklung und die schulischen Sozialisationsprozesse von Schülerinnen und Schülern. Auch hier zeigt sich, dass bei einer korrekten Modellspezifikation als evident geltende Wirkungszuschreibungen in Frage gestellt werden.

Die beiden letzten Kapitel setzen das Migrationsthema in differenzierter Weise fort. Der erste Beitrag untersucht kontrastierend die Bildungsbeteiligung und die Leistungsergebnisse zweier Zuwanderergruppen: Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei. Auch in diesem Fall bewährt sich das theoretische Struktur- und Prozessmodell. In Abhängigkeit von den sozialen und kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilie werden differenzielle Benachteiligungs- und Integrationsmuster sichtbar. Der abschließende Beitrag wählt mit der Untersuchung von Sprachförderungsprogrammen eine konstruktive Perspektive. Die Übersicht zeigt zunächst eine unangemessene Fokussierung der Mehrzahl der Untersuchungen auf Probleme der Sprachfolge bei gleichzeitiger Vernachlässigung von Lernprozessen in multiethnisch zusammengesetzten Klassen, die in der Verkehrssprache unterrichtet werden. Hinsichtlich der Wirksamkeit von verschiedenen Ansätzen der Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist die Befundlage alles andere als eindeutig. Die Mehrzahl der Untersuchungen weist methodische Mängel auf, die ihre Interpretierbarkeit stark beeinträchtigen. Der Beitrag weist aber auch darauf hin, dass sich der „Goldstandard“ experimenteller Forschung – Feldexperimente mit Zufallszuweisung zur Experimental- und Kontrollgruppe – auch bei pädagogischen Interventionen einhalten lässt.

Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann

# **1 Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption**

## **1.1 Einleitung**

Im 20. Jahrhundert hat in Deutschland ein deutlicher Anstieg der Bildungsbeteiligungsquoten stattgefunden. Gleichzeitig hat die Bildungsforschung immer wieder darauf hingewiesen, dass der Zugang zu einzelnen Schulformen nicht allen Kindern und Jugendlichen in gleicher Weise offen steht. Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse (Baumert u.a., 2001, 2002, 2003) ist die Thematik sozialer Disparitäten in der empirischen Bildungsforschung aktueller als je zuvor. Erstmals wurde im Rahmen einer großen internationalen Schulleistungsuntersuchung die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern differenziert erfasst und mit den erreichten Lernständen in Beziehung gesetzt. In der Bundesrepublik zeigte sich ein im Vergleich zu anderen OECD-Staaten besonders enger und positiver Zusammenhang zwischen der Sozialschichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie und des erreichten Lernstandes in den Basiskompetenzen am Ende der Vollzeitschulpflicht (vgl. Baumert & Schümer, 2001). In einer differenzierten Analyse des Effekts der sozialen Herkunft auf die Lesekompetenz konnten Baumert, Watermann und Schümer (2003) zeigen, dass die Wirkung der Sozialschichtzugehörigkeit in hohem Maße über familiäre Prozessmerkmale wie der kulturellen und kommunikativen Praxis in der Familie vermittelt war. Damit wurde deutlich untermauert, dass die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern facettenreich ist und einen strukturellen Kontext beschreibt, in den Lern- und Entwicklungsprozesse eingebunden sind (vgl. Oevermann u.a., 1976). Erst die simultane Berücksichtigung von Struktur- und Prozessmerkmalen der Familienverhältnisse, wie sie im PISA-Framework explizit angestrebt wurde, vermittelt eine angemessene Vorstellung sozialer Ungleichheitsverhältnisse.

Das folgende Kapitel beschreibt, wie die differenzierten Merkmale des familiären Hintergrunds in der PISA-Studie operationalisiert wurden. Dabei wird zwischen Merk-

malen der sozioökonomischen Stellung, des kulturellen und des sozialen Kapitals unterschieden. Neben einer Beschreibung zentraler Indikatoren dieser Merkmale werden auch die grundlegenden theoretischen Bezüge dargestellt.

## 1.2 Methodische Orientierungen zur Erfassung des familiären Hintergrunds

Die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern wird üblicherweise mithilfe der sozioökonomischen Stellung ihrer Familien bestimmt, das heißt mithilfe von Daten zur relativen Position ihrer Eltern in einer sozialen Hierarchie, deren Ordnungsprinzipien in der Verfügung über finanzielle Mittel, Macht oder Prestige bestehen. Da Informationen über Einkommensverhältnisse, Macht und soziale Anerkennung von Individuen nicht einfach zu erhalten sind, wird die sozioökonomische Stellung in aller Regel über die Berufstätigkeit erfasst, die Hinweise auf jeden der drei Aspekte ihrer Stellung in der sozialen Hierarchie geben kann. Daten zum Beruf und zur beruflichen Stellung des Vaters oder beider Eltern waren auch in der Bildungsforschung immer die wichtigsten Kriterien, mit deren Hilfe die soziale Herkunft von Schülern bestimmt wurde. Erst seit einigen Jahren werden – im Anschluss an die Arbeiten von Bourdieu (1972, 1982, 1983) und Coleman (1987, 1988, 1990, 1996) – zuweilen auch andere Aspekte der sozialen Herkunft berücksichtigt, und zwar das kulturelle und soziale Kapital der Familien, aus denen die Schülerinnen und Schüler kommen. Mit der Erhebung von Merkmalen des kulturellen und sozialen Kapitals zusätzlich zum sozioökonomischen Status ist es in PISA möglich, erstmals den sozialen Hintergrund von Schülerinnen und Schülern differenziert zu beschreiben und analytisch zu zerlegen. Damit markiert PISA einen Wendepunkt in der Erhebung und Analyse sozialer Hintergrundmerkmale in der Bildungsforschung. Das Konzept eines mehrdimensionalen sozialen Hintergrunds wurde in der Folge in verschiedenen Schulleistungsstudien eingesetzt (vgl. TOSCA; Köller u.a., 2004; IGLU; Bos u.a., 2003, 2004).

Die Begriffe „kulturelles Kapital“ und „soziales Kapital“ werden von Bourdieu bzw. von Coleman für alle kulturellen und sozialen Ressourcen benutzt, die die Handlungsmöglichkeiten von Personen erweitern und folglich auch ihre sozioökonomische Stellung positiv beeinflussen können. Bourdieu und Coleman entwickeln ihre theoretischen Konzepte in Anlehnung an die Bildungsökonomie, die die ökonomische Vorstellung von Kapital, wie es in Werkzeugen, Maschinen usw. verkörpert ist, erweitert hat und von Humankapital spricht, wenn es um die von Individuen erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse geht, die diesen neue Produktions- oder Erwerbsmöglichkeiten eröffnen. Coleman schlägt unter Hinweis auf den Begriff „Humankapital“ vor, soziale Beziehungen ebenfalls als Kapital zu begreifen, da sie Handlungen ermöglichen oder erleichtern können, die im Interesse der handelnden Personen liegen und ihren Zielen dienen, kurz, da sie zur Bildung von Humankapital und zur Akkumulation von ökonomischem Kapital beitragen können (Coleman, 1988). „Kulturelles Kapital“ und „sozia-

les Kapital“ sind demnach weder für Bourdieu noch für Coleman bloße Metaphern. Beide betonen, dass kulturelles und soziales Kapital in ökonomisches Kapital konvertierbar sind und dass sie nur dort gebildet werden, wo Zeit und Kraft investiert werden, und das heißt auch, wo die entsprechenden ökonomischen Voraussetzungen gegeben sind.

Um den spezifischen Merkmalen des sozialen Hintergrunds gerecht zu werden, hat sich auch in der Bildungsforschung die Systematisierung sozialer Hintergrundmerkmale nach inhaltlichen Gesichtspunkten (sozioökonomische Stellung, kulturelles und soziales Kapital) bewährt. In der folgenden Darstellung einzelner Indikatoren soll diese Systematisierung beibehalten werden<sup>1</sup>.

### 1.2.1 Sozioökonomische Stellung der Eltern

Für die Beschreibung der sozioökonomischen Stellung der Eltern kann auf die zuvor angesprochene methodische Systematisierung (Indizes, Kodiersysteme und Kategoriensysteme) zurückgegriffen werden. Als Kodiersystem wird die Klassifizierung der Berufe nach der ISCO-88 (*International Standard Classification of Occupation*) vorgestellt, die die Grundlage für die Bildung verschiedener Indizes (z.B. Berufsprestige und sozioökonomischer Status) bilden. Anschließend wird auf das EPG-Klassenschema als Beispiel für ein Kategoriensystem eingegangen.

#### Klassifizierung der Berufe

Die sozioökonomische Stellung der Familien wird – wie in der Sozialforschung üblich – auch in PISA in erster Linie auf der Basis von Angaben zur Berufsausübung der Eltern bestimmt. Diese Angaben wären aufgrund der unterschiedlichen ökonomischen Verhältnisse in den an PISA beteiligten Ländern kaum miteinander vergleichbar, wenn es keine entsprechenden Vorarbeiten zur internationalen Berufsklassifikation und zur Einordnung der Berufe in Modelle der Sozialstruktur gäbe. PISA kann sich auf die Arbeiten des Internationalen Arbeitsamts (1971) stützen, das bereits 1968 eine internationale Standardklassifikation der Berufe herausgegeben hat (*International Standard Classification of Occupations*, ISCO-68; siehe ILO, 1969), die 1988 an die Veränderungen der Arbeitswelt in den Industrienationen angepasst wurde (ISCO-88; siehe ILO, 1990). Die revidierte Fassung ist in allen an PISA teilnehmenden Ländern die Grundlage der Berufsverkodung.

In der ISCO-88 sind Berufe hierarchisch angeordnet (vgl. Abb. 1.1). Dabei befindet sich auf der untersten Ebene die zu klassifizierende Einheit als ausgeübte Tätigkeit, die definiert wird als die von einer Person wahrzunehmenden Aufgaben und Pflichten. Da sich Tätigkeiten in ihren Aufgaben und Pflichten ähneln, werden Tätigkeiten zu einzelnen Berufen (Berufsgattungen) zusammengefasst. Dabei kann es sein, dass sich die einzelnen Tätigkeiten innerhalb einer Berufsgattung in Bezug auf die zu erbringenden Leistungen (*output*) voneinander unterscheiden. Trotz dieser Variabilität sind die auszuführenden Tätigkeiten doch hinreichend ähnlich, insbesondere in Bezug auf Fähigkei-

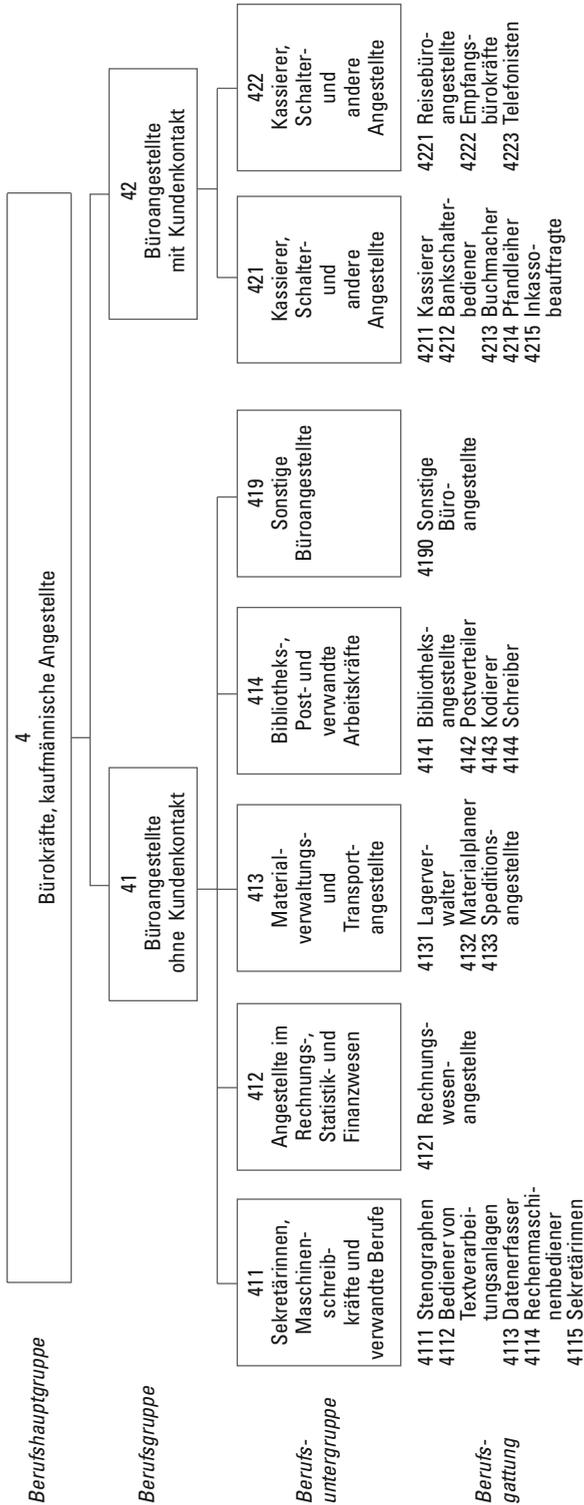


Abbildung 1.1 Beispiele der ISCO-Kodierung für Büroangestellte und kaufmännische Angestellte

ten, die für die Ausübung der Tätigkeiten benötigt werden (*input*). Die ISCO-88 legt vier Gliederungsebenen fest, bestehend aus:

- (a) 10 Berufshauptgruppen (inkl. Soldaten),
- (b) 28 Berufsgruppen (Unterteilungen der Berufshauptgruppen),
- (c) 116 Berufsuntergruppen (Unterteilungen der Berufsgruppen) und
- (d) 390 Berufsgattungen (Unterteilungen der Berufsuntergruppen).

Am Beispiel Berufshauptgruppe 4 soll die ISCO-Klassifikation kurz verdeutlicht werden. In dieser Berufshauptgruppe sind Bürokräfte und kaufmännische Angestellte zusammengefasst. Sie wird in einem ersten Schritt in zwei Berufsgruppen unterteilt (41 = Büroangestellte ohne Kundenkontakt und 42 = Büroangestellte mit Kundenkontakt). Diese lassen sich dann wieder in verschiedene Berufsuntergruppen aufteilen, denen dann die Berufsgattungen zugeordnet werden. In Abbildung 1.1 ist die ISCO-Kodierung für die Berufshauptgruppe 4 graphisch dargestellt. Auf der Ebene der Berufsgattungen konnten jeweils nur Beispiele berücksichtigt werden.

### **Berufsprestigemaße**

Auf der Basis der so genannten ISCO-Kodes lassen sich international valide Berufsrangskalen und Kategoriensysteme<sup>2</sup> bilden, mit deren Hilfe die Stellung von Personen in der sozialen Hierarchie einer Gesellschaft bestimmt werden kann. Die Klassifizierung oder Skalierung von Berufen nach sozialstrukturell bedeutsamen Kriterien ist in der soziologischen Forschung seit mehr als drei Jahrzehnten üblich. Die längste Tradition haben wahrscheinlich Berufsprestigemaße, die auf der Einschätzung der gesellschaftlichen Anerkennung von Berufen beruhen. Verschiedentlich ist die Verwendung von Prestigemaßen für die Analyse von Gesellschaftsstrukturen kritisiert worden, da sie weitgehend offen lassen, welche sozialstrukturell relevanten Gesichtspunkte in die Beurteilung der Reputation von Berufen eingehen (Wegener, 1988). Trotzdem gehören Prestigemaße auch heute noch zum Standardrepertoire sozialwissenschaftlicher Umfragen und werden unter Hinweis auf Treiman auch theoretisch gerechtfertigt (Ganzeboom u.a., 1992). Der wohl bekannteste Index für das Berufsprestige ist der von Treiman entwickelte *Standard Index of Occupational Prestige Scores* (Treiman, 1977) sowie der von Ganzeboom und Treiman (1996) weiterentwickelte *Standard Index of Occupational Prestige Scale* (SIOPS). Der Treiman-Index beruht auf empirischen Umfragedaten (etwa 85 Untersuchungen in knapp 60 Ländern). Von den Untersuchungspersonen wurden berufliche Tätigkeiten hinsichtlich ihres sozialen Ansehens eingestuft, woraus Treiman eine Standardskala mit Werten zwischen 0 und 100 konstruierte. Die Korrelationen mit anderen Prestigeskalen bestätigten die Validität dieses Instruments (vgl. u.a. Ganzeboom & Treiman, 2003; Wolf, 1995). Treiman konnte zeigen, dass der Prestigerang von Berufen weitgehend unabhängig vom untersuchten Land ist. Da sich der Treiman-Index auf der Basis von ISCO-Kodes erzeugen lässt, ist es möglich, ihn in PISA zu verwenden.

### Sozioökonomischer Status

Neben dem Prestige gibt es ein weiteres international vergleichbares Messinstrument<sup>3</sup>, das den sozioökonomischen Status der beruflichen Tätigkeit misst. Es handelt sich hierbei um den von Ganzeboom und Mitarbeitern (1992) entwickelten *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI), der den Vorzug besitzt, die ökonomische Stellung vom Berufsprestige zu trennen. Die Autoren gehen davon aus, dass Schul- und Berufsbildung über Berufe in Einkommen und in Chancen zur Teilhabe an Macht umgesetzt werden; da Berufe bestimmte Qualifikationen voraussetzen und zu bestimmten Einkommen führen, sind sie als Vermittler zwischen Bildungsabschlüssen und Einkommenslagen zu betrachten. Demgemäß ordnen die Autoren Berufe so auf einer linearen Skala an, dass in einem pfadanalytischen Modell der indirekte Einfluss der Bildung auf das Einkommen maximiert und der direkte Einfluss gleichzeitig minimiert wird (vgl. Ganzeboom u.a., 1992, S. 10 f.). Der Internationale Sozioökonomische Index, der auf der Basis von Daten zu Bildung, Beruf und Einkommen von 74.000 Beschäftigten aus 16 Ländern auf diese Weise erzeugt worden ist, hat sich in Vergleichsuntersuchungen bewährt. Er wird in PISA bei allen internationalen Vergleichen als Standardindikator verwendet.

Die Abbildung 1.2 stellt die Werte für das Berufsprestige (SIOPS) und den sozioökonomischen Status (ISEI) für ausgewählte Berufe dar. Es zeigt sich, dass Berufsprestige und sozioökonomischer Status nicht parallel verlaufen, wohl aber erheblich kovariieren. Es gibt Berufe, die sich im Berufsprestige und dem sozioökonomischen Status von-

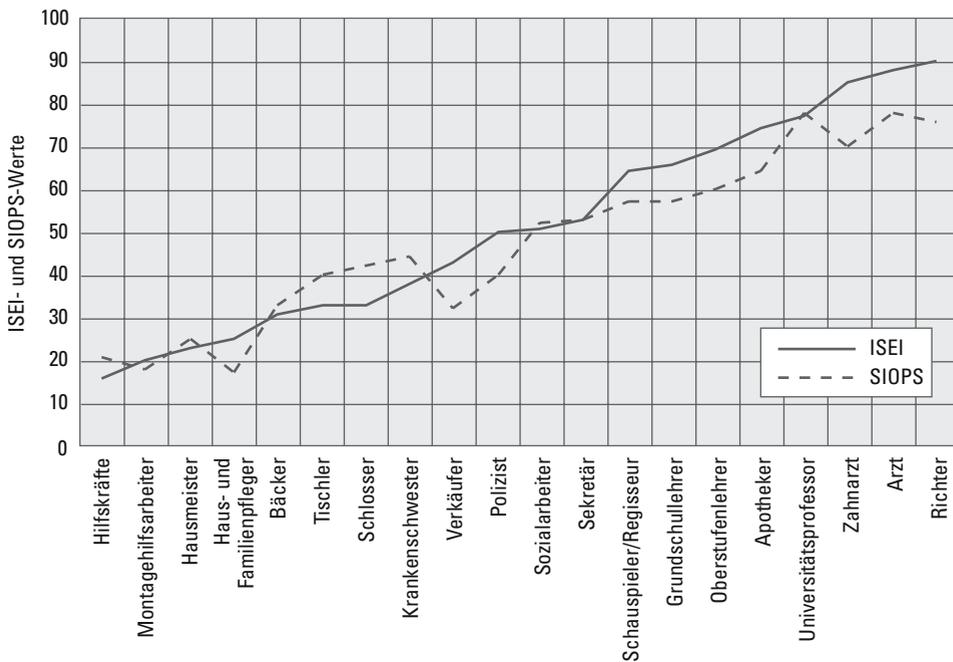


Abbildung 1.2 Sozioökonomischer Status (ISEI) und Berufsprestige (SIOPS) für ausgewählte Berufe

einander unterscheiden. Verkäufer beispielsweise haben einen höheren ISEI als Krankenschwestern. Betrachtet man hingegen das Berufsprestige, erhalten die Krankenschwestern höhere SIOPS-Werte. Dieser Unterschied lässt sich auch für hochqualifizierte Berufe beobachten. Professoren erlangen zusammen mit Ärzten die höchsten Prestigewerte, jedoch nicht die höchsten ISEI-Werte. Diese erreichen Richter.

### EGP-Klassifikation

Während die Prestigemaße und die sozioökonomischen Indizes von relativ feinen Unterschieden zwischen Berufen ausgehen und diese in eine eindimensionale kontinuierliche Ordnung bringen, basieren andere Ansätze zur Erfassung der sozioökonomischen Stellung auf Gesellschaftstheorien, die die qualitativen Differenzen zwischen sozialen Schichten oder Klassen hervorheben. Diese Differenzen bestehen beispielsweise in der Verfügung über Kapital oder Arbeitskraft, akademische oder praktische Bildung. Da die verschiedenen Schichten oder Klassen einen je spezifischen Zugang zu Einkommen, Macht, Bildung und gesellschaftlicher Anerkennung haben, bieten sie der nachwachsenden Generation auch ganz unterschiedliche Entwicklungschancen; innerhalb einer Schicht oder Klasse sind die entsprechenden Unterschiede gering. Zu den Kategoriensystemen, die auf solchen Überlegungen basieren, gehört zum Beispiel das Schichtungsmodell von Kleinig und Moore (1968), das in Deutschland häufig in der Bildungsforschung eingesetzt wurde (Fend, 1982; Tillmann u.a., 1979). In der soziologischen Forschung hat sich jedoch das von Goldthorpe, Payne und Llewellyn (1978) für Großbritannien ausgearbeitete Klassifikationsmodell durchgesetzt, das von Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) für den internationalen Vergleich weiterentwickelt worden ist. Das Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP) ist ein Kategoriensystem, das Berufe nach folgenden Gesichtspunkten ordnet: der Art der Tätigkeit (manuell,

Classes	Include
I	Higher-grade professionals, administrators, and officials; managers in large industrial establishments; large proprietors
II	Lower-grade professionals, administrators, and officials; higher-grade technicians; managers in small industrial establishments; supervisors of non-manual employees
IIIa	Routine non-manual employees, higher grade (in administration and commerce)
IIIb	Routine non-manual employees, lower grade (sales and services)
IVa und IVb	Small proprietors and artisans with or without employees
IVc	Farmers and smallholders; other self-employed in primary production
V	Lower-grade technicians; supervisors of manual workers
VI	Skilled manual workers
VIIa	Semi- and unskilled manual workers (not in agriculture)
VIIb	Agricultural and other workers in primary production

Quelle: Erikson & Goldthorpe, 1992, S. 38 f.

**Tabelle 1.1** EGP-Klassenschema

nichtmanuell, landwirtschaftlich), der Stellung im Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt), den Weisungsbefugnissen (keine, geringe, große) und den zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrige, hohe). Im vollständigen Modell werden elf Klassen (inkl. Soldaten) voneinander unterschieden (vgl. Tab. 1.1).

Für das deutsche Beschäftigungssystem lassen sich die elf Klassen auch zu sechs Klassen zusammenfassen (vgl. Abb. 1.3).

Die EGP-Klassifikation ist theoretisch besser fundiert als die Berufsprestigeskalen und die sozioökonomischen Indizes und erlaubt – im Unterschied zu diesen – anschauliche Beschreibungen konkreter Personengruppen. Im Übrigen besitzt diese Klassifikation den besonders für Schuluntersuchungen wichtigen Vorzug, erhebungstechnisch von Bildungs- und Einkommensmaßen unabhängig zu sein, da insbesondere bei der Erhebung von Einkommensangaben mit Messfehlern gerechnet werden muss (Hoffmeyer-Zlotnik, 2003).

Die wichtigste Anwendung hat das EGP-Klassenmodell im Projekt CASMIN gefunden (*Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations*), einer der wenigen gro-

#### *I Obere Dienstklasse*

Zur oberen Dienstklasse gehören die Angehörigen von freien akademischen Berufen, führende Angestellte und höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern und alle Hochschul- und Gymnasiallehrer, Ausschlaggebend für die Zuordnung zur oberen Dienstklasse sind Merkmale wie Verantwortung (auch für die Tätigkeit anderer), Entscheidungsbefugnis und Autonomie der Tätigkeit.

#### *II Untere Dienstklasse*

Die Angehörigen der unteren Dienstklasse schließen sich im Einkommen an die Ränge der oberen Dienstklasse an. Sie verfügen jedoch in geringerem Ausmaß über Macht, Verantwortung und Autonomie in der Tätigkeitsausübung. Zu dieser Klasse gehören Angehörige von Semiprofessionen, Angehörige des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst und technische Angestellte mit nichtmanueller Tätigkeit.

#### *IIIa und IIIb Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung*

Zur Klasse IIIa zählen klassische Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten; der Klasse IIIb werden Berufe mit niedrig qualifizierten, nichtmanuellen Tätigkeiten wie zum Beispiel Verkaufs- und Servicetätigkeiten zugeordnet. Diese Tätigkeiten erfordern oftmals keine Ausbildung.

#### *IVa–IVc Selbstständige („Kleinbürgertum“) und selbstständige Landwirte*

Zur Klasse der Selbstständigen zählen alle Selbstständigen aus manuellen Berufen mit und ohne Mitarbeiter. Freiberufler werden dieser Klasse zugeordnet, wenn sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben. In der Klasse der Selbstständigen können das Einkommen und die materielle Sicherheit abhängig von der Marktlage stark variieren. Gemeinsam ist den Personen eine hohe Autonomie der Beschäftigungssituation. Die Klasse wird bei Erikson und Goldthorpe (1992) dreifach unterteilt in Selbstständige mit Mitarbeitern, Selbstständige ohne Mitarbeiter und selbstständige Landwirte.

#### *V–VI Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen sowie Angestellte in manuellen Berufen*

In der EGP-Klasse V werden untere technische Berufe zusammengefasst. Dazu gehören Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, sowie Aufsichtskräfte im manuellen Bereich. Zur EGP-Klasse VI gehören abhängig Beschäftigte mit manueller Tätigkeit und abgeschlossener Berufsausbildung oder vergleichbarer Qualifikationen.

#### *VIIa und VIIb Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter*

Der Klasse VIIa werden alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich sowie einige Dienstleistungsberufe mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau zugeordnet. Zur Klasse VIIb zählen alle Arbeiter, gelernt oder ungelernt, in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie der Jagd.

Quelle: Baumert & Schümer, 2001, S. 339.

**Abbildung 1.3** EGP-Klassenschema: Sechs-Klassen-Version

ßen Studien, die die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg und die intergenerationelle soziale Mobilität international vergleichend untersuchen (Erikson & Goldthorpe, 1993; Müller, 1996). Die Gewähr dafür, dass das Modell in gleicher Weise verwendet wird, ist allerdings erst gegeben, seit Ganzeboom, Luijckx und Treiman (1989) in Zusammenarbeit mit Erikson und Goldthorpe ein Rekodiersystem entwickelt haben, das die Erzeugung der EGP-Klassen auf der Basis von ISCO-68- oder ISCO-88-Kodes gestattet, vorausgesetzt, es sind zusätzliche Informationen zur beruflichen Stellung und zu den Weisungsbefugnissen der Berufstätigen vorhanden. Da wir in Deutschland aufgrund einer Elternbefragung über die entsprechenden Informationen verfügen, wird, immer wenn dies möglich ist, auf das EGP-Modell zurückgegriffen. Bei internationalen Vergleichen ist man auf den weniger anschaulichen Internationalen Sozioökonomischen Index angewiesen.

Mit der Erhebung des Beschäftigungsverhältnisses (z.B. Vollzeit erwerbstätig, Teilzeit erwerbstätig, in Rente, arbeitslos usw.) wird ein weiterer Indikator der sozioökonomischen Stellung erfasst, der erste Anhaltspunkte über die Beteiligung von Personen am Erwerbsleben gibt. Schließlich bietet die Erfassung der Art des Beschäftigungsverhältnisses im Sinne der beruflichen Stellung in Anlehnung an die deutsche Sozialversicherungsklassifikation einen guten Indikator zur Beschreibung der sozioökonomischen Stellung, der auch mit anderen Merkmalen (z.B. Bildungsabschlüsse) kombiniert werden kann. In einer gemeinsamen Empfehlung des Arbeitskreises Deutscher Marktforschungsinstitute (ADM), der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute (ASI) und des Statistischen Bundesamtes wurden demographische Standards zusammengestellt, in der auch eine Operationalisierung der beruflichen Stellung zu finden ist (Statistisches Bundesamt, 1999). In PISA wurde eine vereinfachte Version der beruflichen Stellung erhoben.

### **Indikatoren der sozioökonomischen Stellung in PISA**

Die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler wird in der PISA-Hauptuntersuchung mithilfe von drei Untersuchungsinstrumenten erfasst:

- dem internationalen Schülerfragebogen,
- dem in Deutschland entwickelten Schülerfragebogen, der den internationalen Schülerfragebogen ergänzt, und
- dem in Deutschland entwickelten Elternfragebogen, der ebenfalls der Ergänzung des internationalen Schülerfragebogens dient.

Um auch diejenigen Eltern zu erreichen, die nicht oder nur wenig Deutsch sprechen, ist der Elternfragebogen in die Sprachen der Migranten- und Einwanderergruppen übersetzt worden, die am stärksten in Deutschland vertreten sind. Nach dem Statistischen Jahrbuch 1999 für die Bundesrepublik kommen die größten Gruppen aus der Türkei, aus dem ehemaligen Jugoslawien und der ehemaligen Sowjetunion, aus Italien, Griechenland und Polen. Die Migranten und Flüchtlinge aus dem früheren Jugoslawien werden in ihrer jeweiligen Sprache, das heißt auf bosnisch, kroatisch oder serbisch angesprochen. Der Elternfragebogen liegt damit in insgesamt acht verschiedenen Übersetzungen vor.

*Berufstätigkeit der Eltern:* Mithilfe des internationalen Schülerfragebogens wurde der Erwerbstätigkeitsstatus beider Eltern erfasst sowie der Beruf, den sie ausüben oder zuletzt ausgeübt haben. Um die Berufe möglichst gut klassifizieren zu können, wurde nicht nur die Berufsbezeichnung, sondern auch eine Tätigkeitsbeschreibung verlangt. Mithilfe des in Deutschland eingesetzten Schülerfragebogens wurde zusätzlich die berufliche Stellung der Eltern erhoben, und zwar der deutschen Sozialversicherungsklassifikation entsprechend, die sehr häufig zur Bestimmung der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern verwendet wird. Zur Validierung der Schülerangaben wurden alle eben aufgeführten Angaben in Deutschland auch von den Eltern erbeten. Außerdem wurden die Eltern nach der Zahl ihrer Untergebenen gefragt, um ein Maß dafür zu bekommen, welche Weisungsbefugnisse sie in ihrem Beruf besitzen.

Die Angaben zur beruflichen Stellung und zu den Weisungsbefugnissen waren notwendig im Hinblick auf die geplante EGP-Klassifikation und um die Vergleichbarkeit der Befunde mit Ergebnissen deutscher Untersuchungen zu gewährleisten. Die Angaben zum Beruf, den die Eltern ausüben, wurden in allen Teilnehmerstaaten nach ISCO-88 verkodet und in den international validen sozioökonomischen Index ISEI transformiert. Auf der Basis der ISCO-Kodes sowie der Informationen zur beruflichen Stellung und den Weisungsbefugnissen war in Deutschland außerdem die Erzeugung der EGP-Klassen möglich.

Die Angaben zum Erwerbstätigkeitsstatus der Eltern, das heißt dazu, ob sie Vollzeit oder Teilzeit beschäftigt sind, ob sie arbeitslos oder aus anderen Gründen nicht erwerbstätig sind, lassen sich auch unabhängig von den übrigen Informationen zur Berufstätigkeit nutzen, und zwar unter zwei Aspekten:

- Längere Arbeits- oder Erwerbslosigkeit – vor allem des Hauptverdieners – führt in der Regel zu einer empfindlichen Verschlechterung der ökonomischen und sozialen Lebensverhältnisse einer Familie und gehört daher für viele Heranwachsende zu den objektiv und subjektiv kritischen Lebensereignissen, die sich negativ auf ihr Bildungsverhalten auswirken können.
- Wie Coleman verschiedentlich betont hat, kann die Vollbeschäftigung beider Eltern zu einem Mangel an Zeit zur Bildung sozialen Kapitals innerhalb und außerhalb der Familie führen. Mithilfe der Daten zum Erwerbstätigkeitsstatus kann geprüft werden, ob diese Annahme auch im Fall 15-jähriger Schülerinnen und Schüler gültig ist.

*Relativer Wohlstand der Familie:* Die sozioökonomische Stellung der Familie wurde im internationalen Schülerfragebogen auch anhand von Angaben zu den Wohnverhältnissen der Familie und zu ihrem Besitz von Gebrauchsgütern mit hohen Anschaffungskosten erfasst. Welche Besitztümer sich in allen an PISA teilnehmenden Ländern als Indikatoren für den relativen Wohlstand der Familie eignen, wurde im Feldtest erprobt. Da etliche der betrachteten Indikatoren tatsächlich nicht in allen Ländern gleich aussagekräftig waren, mussten die Listen für die Hauptuntersuchung revidiert werden. Der Häufigkeit von bestimmten Vorschlägen aus den beteiligten Ländern entsprechend wurden die Schülerinnen und Schüler in der Hauptuntersuchung danach gefragt, ob sie ein eigenes Zimmer haben und wie viele Badezimmer es bei ihnen zu Hause gibt, ob ihre

Familie über eine Geschirrspülmaschine oder einen Internetanschluss verfügt und wie viele Autos, Computer, Fernseher und Handys sie besitzt. Ob die Wohlstandsskalen, die aus den Items gebildet werden, tatsächlich transkulturell äquivalent sind, ist ohne Validierungsuntersuchungen schwer zu beurteilen.

## 1.2.2 Kulturelles Kapital

Bourdieu und Passeron haben schon in den 1960er Jahren die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, wie eng der Bildungserfolg der Heranwachsenden mit ihrer Teilhabe an der herrschenden Kultur zusammenhängt, die – als bürgerliche Kultur – keineswegs unabhängig von den gegebenen sozialen Strukturen ist (Bourdieu & Passeron, 1971). Die Theorie des Verhältnisses der Gesellschaftsstruktur zur Struktur schulischen Lernens ist für die Schulforschung von großem Interesse, denn hier wird an den Bedingungen und Inhalten des schulischen Lernens selbst der Vermittlungsprozess thematisiert, durch den die herrschende Kultur erhalten und tradiert wird. Dass der Zugang zu Bildungseinrichtungen und der Erfolg, mit dem sie absolviert werden, von der Sozialschicht der Schülerinnen und Schüler abhängen, ist für Bourdieu und Passeron vornehmlich ein Ergebnis kultureller Passung. Dies zeigt sich besonders deutlich an den Schulproblemen ausländischer Kinder und Jugendlicher, die mit der Sprache und Kultur in ihrem Aufenthaltsland oft nur ungenügend vertraut sind (Schrader, Nikles, & Griese, 1976). Es zeigt sich ferner an den Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern, die sich bewusst einer Gegenkultur zur bürgerlichen Kultur von Elternhaus und Schule verschrieben haben (vgl. Baumert & Schümer, 2001).

Bourdieu zufolge sind unter kulturellem Kapital alle Kulturgüter und kulturellen Ressourcen zu verstehen, die – als symbolische Machtmittel – dazu beitragen, dass in einem sozialen System die Qualifikationen, Einstellungen und Wertorientierungen vermittelt werden, die das System zu seiner Bestandserhaltung braucht. Bei Kulturgütern und kulturellen Ressourcen handelt es sich keineswegs nur um Sachgüter wie Kunstwerke oder Literatur, sondern auch um institutionalisierte Formen potenzieller Macht wie zum Beispiel Bildungszertifikate oder Titel. Insbesondere gehören zu den kulturellen Ressourcen die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die eine Person verinnerlicht hat. Das System von Regeln, das zur Ausbildung dieser Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster führt, wird von Bourdieu und Passeron als Habitus bezeichnet. Nach Bourdieu kann kulturelles Kapital in drei Formen existieren: (1) als inkorporiertes (verinnerlichtes) Kapital, (2) objektiviertes Kapital in Form von Besitz kultureller Güter wie Bilder, Bücher oder Instrumente und (3) als institutionalisiertes Kapital zum Beispiel in Form von schulischen Zertifikaten (vgl. Bourdieu, 1983).

Das Konzept des kulturellen Kapitals ist von Bourdieu weiterentwickelt worden, um die Reproduktion der Sozialstruktur in Frankreich zu analysieren (Bourdieu, 1982, 1989; Kraus, 1989). Im Vergleich zu den vielen soziologischen Arbeiten, die sozioökonomische Indizes berücksichtigen, ist der Umfang der empirischen Forschungsarbeiten, die das Konzept des kulturellen Kapitals im Sinne von Bourdieu nutzen, nicht gerade groß.

Sicher gibt es etliche Arbeiten, die, um die Frage nach den sozialen Bedingungen von Schülerleistungen zu beantworten, das in der Herkunftsfamilie vorhandene Humankapital, also die Schul- oder Berufsbildung der Eltern, berücksichtigen. Andere Aspekte der Theorie Bourdieus spielen in der Regel aber nur in qualitativen Studien eine Rolle (Zinnecker & Silbereisen, 1996), obschon ihre Einbeziehung – als Ergänzung zu Indizes der sozioökonomischen Stellung – im Rahmen von quantitativen bildungssoziologischen Untersuchungen aufgrund ihrer Prozessnähe besonders sinnvoll wären. In Deutschland haben Wessel, Merckens und Dohle (1997) Bourdieus Konzept zu operationalisieren versucht (vgl. auch Merckens & Wessel, 2002).

Nach Bourdieu ist die Schule eine Mittelschichtinstitution, die einen Habitus verlangt und honoriert, wie er im Normalfall in Mittelschichtfamilien ausgebildet wird (siehe auch Lütkens, die die deutsche Schule bereits 1959 als „Mittelklasseninstitution“ beschrieben hat). Zu diesem Habitus gehören schulrelevante Kenntnisse und Interessen, wie sie im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern oder durch das elterliche Vorbild vermittelt werden. Ein gutes Beispiel dafür ist im Kontext von PISA das Interesse am Lesen, das Kindern und Jugendlichen die Aneignung weiterer Kulturgüter ermöglicht und deshalb eine Schlüsselstellung in der Vermittlung kulturellen Kapitals einnimmt.

Das Konzept des kulturellen Kapitals lässt sich unter strukturellem und funktionalem Aspekt betrachten. Zu seiner strukturellen Seite gehören vor allem formale Bildungspatente und der Besuch prestigereicher Einrichtungen, wie etwa der *Grandes Ecoles* in Frankreich oder der *Ivy League Universities* in den Vereinigten Staaten. Unabhängig von den tatsächlich erreichten Kompetenzen ist der Nachweis einer privilegierten Bildungsgeschichte ein symbolisches kulturelles Gut, das sich in Sozialstatus tauschen lässt. Zur funktionalen Seite des kulturellen Kapitals gehören die bereits erwähnten Wertorientierungen, Einstellungen und Kompetenzen, die die Grundlage für eine regelmäßige Teilhabe an der bürgerlichen Kultur sind.

### **Indikatoren für das kulturelle Kapital**

*Nationale Herkunft der Schüler und ihrer Eltern:* Um Auskunft über die Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit der in ihrem Aufenthaltsland vorherrschenden Kultur zu bekommen, wurde – international – das Geburtsland der Jugendlichen und der Eltern erfasst und nach der Sprache gefragt, die in der Familie „normalerweise“ gesprochen wird. Der in Deutschland entwickelte Schülerfragebogen enthielt als Ergänzung dazu Fragen nach der Dauer ihres Aufenthalts in Deutschland, nach der Anzahl der Jahre, die die Schülerinnen und Schüler in einer Schule im Ausland verbracht haben, und nach ihrer Muttersprache. Der Elternfragebogen ergänzt die Daten zur nationalen Herkunft um eine Angabe zum Land, in dem der Sohn oder die Tochter eingeschult wurde.

*Humankapital der Eltern:* Im internationalen Schülerfragebogen wurden vier in vielen empirischen Untersuchungen bewährte Indikatoren für das Humankapital der Familie verwendet, und zwar die Schulbildung und die Berufsausbildung beider Eltern. Sie wurden international mithilfe der *International Standard Classification of Education (ISCED)*

erfasst (OECD, 1999), in Deutschland aber wesentlich differenzierter erhoben. Zur Kontrolle der Schülerangaben wurden ihre Eltern ebenfalls um diese Angaben gebeten. Die ausländischen Eltern wurden zusätzlich nach der Zahl ihrer Schulbesuchsjahre gefragt, um Schwierigkeiten bei der Interpretation der außerhalb Deutschlands erworbenen Bildungsabschlüsse zu vermeiden.

*Kulturelle Praxis der Familie:* Die Nähe zur bürgerlichen Kultur wurde – international – mithilfe von Fragen nach dem Besitz von Kulturgütern (Musikinstrumenten, Kunstwerken, klassischer Literatur und Gedichten) erfasst; dazu kamen Fragen nach schulrelevanten Besitztümern wie beispielsweise Taschenrechnern, Internetanschlüssen, Wörterbüchern oder Enzyklopädien und dem Besitz von Büchern. Außerdem gab es Fragen zum kulturellen Leben in der Familie (z.B. gemeinsam mit den Eltern klassische Musik hören oder über Bücher diskutieren) und zur Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an sozial hoch bewerteten Formen der Kultur (z.B. Theater- oder Museumsbesuche). Der Elternfragebogen ergänzte den internationalen Schülerfragebogen um Angaben zur Häufigkeit, mit der sie ihrem Kind in seiner Vorschulzeit vorgelesen haben.

### 1.2.3 Soziales Kapital

Coleman und seine Mitarbeiter haben den Begriff „soziales Kapital“ im Rahmen der Analyse der berühmten US-amerikanischen Längsschnittstudie *Highschool and Beyond* entwickelt (Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982), die gezeigt hat, dass Schülerinnen und Schüler, die katholische Privatschulen besuchen, vergleichbaren Schülerinnen und Schülern öffentlicher Schulen in ihren Schulleistungen überlegen sind<sup>4</sup>. Die Autoren führen den Leistungsvorsprung der Privatschülerinnen und -schüler darauf zurück, dass diese über ein höheres Maß an sozialem Kapital verfügen als die Schülerinnen und Schüler öffentlicher Schulen. Das heißt unter anderem, dass sie seltener als jene aus strukturell oder funktional beeinträchtigten Familien kommen und ihre Eltern mit den Eltern ihrer Mitschüler und mit den Lehrkräften der Schule in sozialen Beziehungen stehen, die zum Fortbestand der schulischen und kirchlichen Normen beitragen.

In nachfolgenden Arbeiten hat Coleman immer wieder darauf hingewiesen, welche bedeutende Rolle soziales Kapital bei der Bildung von Humankapital spielt. Coleman geht davon aus, dass Bildungseinrichtungen nur dann erfolgreich arbeiten können, wenn die Kinder und Jugendlichen soziales Kapital besitzen, das heißt, wenn sie in einem Netzwerk sozialer Beziehungen groß geworden sind, das die Übernahme sozial anerkannter Ziele, Werte und Einstellungen fördert und unterstützt. Normalerweise wird soziales Kapital in der Familie gebildet, in Verwandtschafts- und Nachbarschaftsgruppen, in religiösen oder ethnischen Gruppen, in Vereinen, Betrieben oder politischen Parteien. Durch die Struktur der sozialen Beziehungen in diesen Gemeinschaften wird ein Netz aus wechselseitigen Erwartungen und Verpflichtungen erzeugt, das Vertrauen bildet und Zusammenarbeit ermöglicht. In diesem Netz werden Informationen ausgetauscht, Normen gebildet und Normverletzungen geahndet.

Selbstverständlich gibt es auch soziale Gemeinschaften oder Subkulturen, in denen andere Normen gelten oder in denen die Normen der bürgerlichen Welt, die Eltern und Schule normalerweise durchzusetzen suchen, bewusst in Frage gestellt oder außer Kraft gesetzt werden. Die bereits erwähnte internationale Jugendkultur, die sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, kann als eine solche Alternativkultur verstanden werden, die die von Elternhaus und Schule geforderten und erbrachten Anstrengungen in ihrer Wirkung beeinträchtigen kann. Deshalb sind Informationen über die Bedeutung, die Jugendkulturen im Leben der untersuchten Schülerinnen und Schüler spielen, von besonderem Interesse.

Wie beim kulturellen Kapital lässt sich auch beim sozialen Kapital ein struktureller von einem funktionalen Aspekt unterscheiden. Zum strukturellen Aspekt gehört die Verfügbarkeit sozialer Netzwerke innerhalb der Familie, das heißt, Eltern (und andere Familienmitglieder) müssen existent und präsent sein und Zeit für die Kinder haben. Zum funktionalen Aspekt sind Stil und Intensität der Kommunikation innerhalb und außerhalb der Familie zu rechnen. Mit der Analyse der Kommunikationsgewohnheiten in der Familie nähert sich Coleman den theoretischen Konzeptionen der Erziehungsstilforschung (Krohne & Hock, 1998; Schneewind, 1991).

### **Indikatoren für das soziale Kapital**

*Struktur, Größe und Erwerbstätigkeitsstatus der Familie:* Mithilfe des internationalen Schülerfragebogens wurde erfasst, aus welchen Personen der Haushalt besteht, in dem die Jugendlichen leben, wie viele Geschwister sie haben und an welcher Stelle in der Geschwisterreihe sie stehen. Dazu kam die bereits bei der Berufstätigkeit aufgeführte Frage danach, ob ihre Eltern Vollzeit oder Teilzeit beschäftigt sind oder keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, das heißt die Frage nach Indikatoren für einen strukturell bedingten Mangel an Zeit oder Gelegenheit zur Bildung sozialen Kapitals innerhalb und außerhalb der Familie.

*Eltern-Kind-Beziehungen:* Der internationale Schülerfragebogen des Feldtests erfasste verschiedene Aspekte der Eltern-Kind-Beziehungen, die mit der Bildung von sozialem Kapital zusammenhängen, unter anderem den Erziehungsstil des Elternhauses, die Häufigkeit, mit der sich die Eltern um das Fortkommen ihres Kindes in der Schule kümmern und es bei den Schularbeiten unterstützen.

## **1.3 Zusammenfassung**

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass der soziale Hintergrund durch eine Mehrdimensionalität gekennzeichnet ist. Im einfachsten Fall ist hier die Verkettung von Merkmalen der sozioökonomischen Stellung, des kulturellen sowie des sozialen Kapitals zu verstehen. Diese Mehrdimensionalität macht deutlich, dass sich der soziale Hintergrund einer Schülerin oder eines Schülers nicht umfassend mit einer Variable beschreiben lässt. Die vorgestellten Indikatoren haben gezeigt, dass es verschiedene Kon-

zepte gibt, die zum Teil mehrere Dimensionen des sozialen Hintergrunds berücksichtigen. Hierbei ist es möglich, auf bereits erprobte und bewährte Operationalisierungen zurückzugreifen. Damit besteht die Möglichkeit, eigene Ergebnisse mit anderen Studien direkt in Bezug auf Merkmale des sozialen Hintergrunds zu vergleichen. Je nach Auswahl der Indikatoren ist auch eine internationale Vergleichbarkeit möglich, die insbesondere für die Bildungsforschung, man denke hier beispielsweise an die soziale Selektivität im Bildungssystem in Abhängigkeit von dessen institutioneller Struktur, bedeutsam ist.

Da es nicht möglich ist, alle Indikatoren des sozialen Hintergrunds umfassend zu berücksichtigen und dies auch in den meisten Fällen nicht notwendig ist, sollte eine gezielte Auswahl von Indikatoren erfolgen. Für Fragestellungen in der Bildungsforschung (z.B. Fragen nach sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs) bieten sich differenzierte Operationalisierungen an, die zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen unterscheiden (vgl. Baumert, Watermann, & Schümer, 2003; auch Kap. 3, in diesem Band). Strukturmerkmale können direkte Effekte auf die zu erklärende Variable (z.B. Bildungsbeteiligung) haben, der Effekt kann aber auch über andere Variablen, zum Beispiel Prozessmerkmale, vermittelt sein. Des Weiteren können je nach Analysestrategie weitere Ebenen, wie institutionelle oder psychologische Merkmale, in die Modelle hinzugenommen werden. Watermann und Maaz (2004) zeigen an einem Modell zur Vorhersage der Studienintention, wie der soziale Hintergrund von Schülerinnen und Schülern mit institutionellen und psychologischen Merkmalen zusammenwirkt.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Neben dieser inhaltlichen Systematisierung lassen sich Merkmale des sozialen Hintergrunds auch nach methodischen Kriterien ordnen. Hierbei wird unterschieden zwischen:
  - (1) *Indizes*, die als kontinuierliche Skalen ein oder mehrere Merkmale auf einer Dimension abbilden können (z.B. Berufsprestige),
  - (2) *Kodierungssysteme*, die mitunter in Form von umfangreichen Vorarbeiten der Bildung von Indizes vorangestellt sind (z.B. Berufsklassifikation wie ISCO) sowie
  - (3) *Kategoriensysteme*, die Verteilungen in einer Population anschaulich darstellen können und dabei mehrere Dimensionen parallel berücksichtigen (z.B. EGP-Klassen).
- <sup>2</sup> Einen Überblick über die Klassifikation von Berufen sowie zur Messung des beruflichen Status bzw. des Berufsprestiges geben Hoffmeyer-Zlotnik und Geis (2003) sowie Wolf (1995).
- <sup>3</sup> Als eine Weiterentwicklung der Berufsprestigeskalen sind zunächst verschiedene sozioökonomische Indizes zu betrachten, die auf den grundlegenden Arbeiten Duncans zur US-amerikanischen Sozialstruktur basieren (Duncan, 1961a, 1961b) und die Reputation von Berufen anhand der Bildung und des Einkommens der Berufstätigen

schätzen. Diese Indizes werden kritisiert, weil sie theoretisch unbefriedigend sind und zu zirkulären Interpretationen führen, wenn sie zur Analyse von Bildungs- und Einkommensentwicklungen genutzt werden.

- 4 Coleman, der zumeist als der Autor betrachtet wird, der den Begriff des sozialen Kapitals in einen größeren theoretischen Rahmen gestellt hat, bezieht sich selbst auf frühere Quellen wie Loury (1977). Aber bereits Anfang der 1970er Jahre verwendete Bourdieu den Begriff in verschiedenen Studien. Soziales Kapital wird auch von Bourdieu im Zusammenhang mit ökonomischem und kulturellem Kapital thematisiert. „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf die *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen.“ (Bourdieu, 1983, S. 190 f.)

## Literatur

- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2003). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 46–72.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., & Walter, G. (Hrsg.). (2004a). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walter, G., & Valtin, R. (Hrsg.). (2004b). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique: Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genf: Droz.

- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz (Soziale Welt, Sonderband 2).
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état: Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32–38.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Coleman, J. S. (1996). Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (S. 99–105). Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft).
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *Public, catholic and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Duncan, O. D. (1961a). Properties and characteristics of the socioeconomic index. In A. J. Reiss, Jr. (Ed.), *Occupations and social status* (pp. 139–161). New York: Free Press.
- Duncan, O. D. (1961b). A socio-economic index for all occupations. In A. J. Reiss, Jr. (Ed.), *Occupations and social status* (pp. 109–138). New York: Free Press.
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1992). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1993). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 341–415.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, 25, 201–239.
- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (2003). Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolff (Eds.), *Advances in cross-national comparison: A European working book for demographic und socio-economic variables* (pp. 159–193). New York: Kluwer.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Ganzeboom, H. B. G., Luijckx, R., & Treiman, D. J. (1989). Intergenerational class mobility in comparative perspective. *Research in Social Stratification and Mobility*, 8, 3–84.

- Goldthorpe, J. H., Payne, C., & Llewellyn, C. (1978). Trends in class mobility. *Sociology*, 12, 441–468.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. O. (2003). „Stellung im Beruf“ als Ersatz für eine Berufsklassifikation zur Ermittlung von sozialem Prestige. *ZUMA-Nachrichten*, 27 (53), 114–127.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P., & Geis, A. J. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. *ZUMA-Nachrichten*, 27 (52), 125–138.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- ILO – International Labour Office (Ed.). (1969). *International Standard Classification of Occupations* (rev. ed.). Geneva: ILO.
- ILO – International Labour Office (Ed.). (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88*. Geneva: ILO.
- Internationales Arbeitsamt (Hrsg.). (1971). *Internationale Standardklassifikation der Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer (Ausgabe 1968).
- Kleining, G., & Moore, H. (1968). Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 20, 502–552.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (Hrsg.). (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krais, B. (1989). Soziales Feld, Macht und kulturelle Praxis. Die Untersuchungen Bourdieus über die verschiedenen Fraktionen der „herrschenden Klasse“ in Frankreich. In K. Eder (Hrsg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis* (S. 47–70). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krohne, H. W., & Hock, M. (1998). Erziehungsstil. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 105–110). Weinheim: Beltz.
- Loury, G. C. (1977). A dynamic theory of racial income differences. In P. A. Wallace & A. M. LaMond (Eds.), *Women, minorities, and employment discrimination* (pp. 153–186). Lexington, MA: Lexington Books.
- Merkens, H., & Wessel, A. (2002). *Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Jugendforschung aktuell 7).
- Müller, W. (1996). Class inequalities in educational outcomes: Sweden in comparative perspective. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp. 145–182). Oxford: Westview Press.
- OECD – Organisation for the Economic Co-Operation and Development. (1999). *Classifying educational programmes: Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. Paris: OECD.
- Overmann, U., Kieper, M., Rothe-Bosse, S., Schmidt, M., & Wenskowski, P. (1976). Die strukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen. Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg. *Zeitschrift für Soziologie*, 5, 197–199.
- Schneewind, K. A. (1991). *Familienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schrader, A., Nikles, B., & Griese, H. (1976). *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Kronberg i.T.: Athenaeum.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (1999). *Demographische Standards. Eine gemeinsame Empfehlung des Arbeitskreises Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute (ADM), der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute (ASI) und des Statistischen Bundesamtes. Ausgabe 1999*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Tillmann, K.-J., Bussigal, M., Philipp, E., & Rösner, E. (1979). *Kooperative Gesamtschule. Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational prestige in comparative perspective*. New York: Academic Press.
- Wegener, B. (1988). *Kritik des Prestiges*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wessel, A., Merkens, H., & Dohle, K. (1997). *Entscheidung ins Ungewisse. Schulwahlverhalten von Eltern und Schülern in Berlin und Brandenburg*. Berlin: Freie Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik.
- Wolf, C. (1995). Sozio-Ökonomischer Status und berufliches Prestige. Ein kleines Kompendium sozialwissenschaftlicher Skalen auf Basis der beruflichen Stellung und Tätigkeit. *ZUMA-Nachrichten*, 9 (37), 102–136.
- Zinnecker, J., & Silbereisen, R. K. (1996). *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim: Juventa.

## 2 Schüler als Informanten? Die Qualität von Schülerangaben zum sozialen Hintergrund

Die Analyse sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs setzt die differenzierte und valide Erfassung von Merkmalen des sozialen Hintergrunds voraus. Mit den theoretischen Konzepten des kulturellen und sozialen Kapitals sowie der sozioökonomischen Stellung liegt in PISA ein theoretischer Rahmen zur Operationalisierung des sozialen Hintergrunds vor, der in vielen Forschungskontexten Anwendung gefunden hat und mittlerweile einen internationalen Standard für die Erhebung sozialer Hintergrundmerkmale und die Analyse sozialer Disparitäten darstellt. Bei der empirischen Analyse sozialer Disparitäten darf jedoch nicht übersehen werden, dass die Erhebung dieser Merkmale mit Messproblemen behaftet sein kann.

In Schulleistungsuntersuchungen werden Merkmale der sozialen Herkunft entweder über Informationen von Schülerinnen und Schülern gewonnen oder über einen Elternfragebogen von den Eltern direkt erfragt. Stammen die Informationen zu den Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsmerkmalen von den Schülerinnen und Schülern, liegen so genannte *Proxy-Angaben* zum sozialen Hintergrund vor. Eine Einschätzung der Qualität der Schülerangaben ist insbesondere dann wichtig, wenn für einige Schülerinnen und Schüler Angaben zum Elternhaus durch die Eltern nur eingeschränkt oder gar nicht vorhanden sind. Zu fehlenden Elternangaben kommt es zum Beispiel dann, wenn es Schülerinnen und Schüler versäumen, den Fragebogen an die Eltern weiterzugeben, oder die Eltern die Antworten bei allen oder bestimmten Fragen verweigern. Geht man davon aus, dass Eltern zuverlässigere Informationen über ihre Bildung und Ausbildung sowie ihre Positionierung im Berufssystem geben können als deren Kinder, sollte in Analysen nur dann auf die Angaben der Schülerinnen und Schüler zurückgegriffen werden, wenn diese verlässlich sind und es durch die Ersetzung nicht zu systematischen Messfehlern kommt. Inwieweit die Angaben der Schülerinnen und Schüler verlässlich sind, ist Gegenstand des Kapitels.

## 2.1 Problemstellung

Der sozioökonomische Status des Elternhauses wurde im internationalen Teil von PISA 2000 über Angaben der Schülerinnen und Schüler erfasst (so genannte Proxy-Angaben). Dabei wurden nicht nur die Informationen über die sozioökonomische Stellung von den Schülerinnen und Schülern erhoben, sondern auch die Indikatoren, die das kulturelle und soziale Kapital symbolisieren.

Die Proxy-Angaben von Schülerinnen und Schülern scheinen jedoch nicht für alle Items die gleiche Qualität zu besitzen (z.B. NCEs, 1984). Im Rahmen von PISA fand auf internationaler Ebene keine Validierungsstudie der Angaben statt. In vier Nationen (Kanada, Tschechische Republik, Frankreich und Großbritannien) wurden informelle und in ihrer Aussagekraft sehr begrenzte Validierungsstudien zur Erfassung der beruflichen Stellung der Eltern durchgeführt. Dem internationalen PISA-Konsortium schienen die Differenzen zwischen Schüler- und Elternangaben gering, und es wurde festgestellt, „that useful data on parental occupation can be collected from 15-year-old students“ (OECD, 2002, S. 220). Der Feldtest in Deutschland zeigte hingegen, dass Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe zum Teil nicht ausreichend über die Berufstätigkeit ihrer Eltern informiert sind (Baumert u.a., 2000, S. 45). Deshalb wurde im Rahmen der nationalen Erweiterungsstudie (PISA-E, Baumert u.a., 2002) eine Elternbefragung durchgeführt, bei der unter anderem die schulische und berufliche Bildung erfragt sowie Indikatoren zur beruflichen Stellung erfasst wurden. Für die Auswertung der PISA-E-Studie und für die Auswertungen im vorliegenden Band wurden dann auch die Angaben der Eltern verwendet.

Fehlten die entsprechenden Elternangaben, wurde auf die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu schulischen und beruflichen Merkmalen zurückgegriffen. In diesen Fällen ist die Rekonstruktion des sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler vom Wissen der Kinder und Jugendlichen über Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsmerkmale ihrer Eltern abhängig. Damit stellt sich bei der Erfassung von sozialen Hintergrundmerkmalen zwangsläufig die Frage nach der Qualität von Schülerangaben. Im Hinblick auf den internationalen Vergleich und damit auch die Auswertungen im ersten nationalen Ergebnisbericht stellt sich ebenfalls die Frage nach der Qualität der Schülerangaben. Die empirische Fragestellung dieses Kapitels lautet daher: Eignen sich Angaben von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern zur Erfassung von sozialen Hintergrundmerkmalen?

## 2.2 Forschungsstand und theoretische Verankerung

### 2.2.1 Forschungsstand

Die Frage, ob man von Schülerinnen und Schülern zuverlässige Angaben über den sozialen Status der Eltern erheben kann, beschäftigte die Forschung bereits in den 1970er

Jahren. Anfänglich wurde dieses Thema hauptsächlich im angloamerikanischen Raum diskutiert (u.a. Kerckhoff, Mason, & Poss, 1973; Mare & Mason, 1980; Mason u.a., 1976; St. John, 1970). Im deutschsprachigen Raum lassen sich erst Mitte der 1980er Jahre Veröffentlichungen finden, die sich explizit mit der Genauigkeit von Schülerangaben über den sozialen Status der Eltern beschäftigen (Bauer, Langenheim, & Schork, 1984; Meulemann & Wieken-Mayser, 1984). Neuere Arbeiten zu diesem Thema wurden erst wieder zu Beginn des 21. Jahrhunderts publiziert (Ensminger u.a., 2000; Lien, Friestad, & Klepp, 2001; West, Sweeting, & Speed, 2001).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studien sind wegen ihrer unterschiedlichen Studiendesigns und Methoden nur schwer miteinander vergleichbar. Hinzu kommt, dass es verschiedene Indikatoren des sozialen Hintergrunds gibt, wie Bildung, Beruf und Einkommen, die auch zu unterschiedlichen Beurteilungen der Genauigkeit führen. Versucht man den Ergebnisstand dennoch zusammenzufassen, zeigt sich, dass die Autoren größtenteils eine positive Schlussfolgerung ziehen. Schülerangaben sind demzufolge für die Beschreibung des sozialen Status der Eltern im Allgemeinen verwendbar (Borus & Nestel, 1973; Cohen & Orum, 1972; Meulemann & Wieken-Mayser, 1984; West, Sweeting, & Speed, 2001; Youngblood, 1977). Einige Studien kommen zu eher vorsichtigen Schlussfolgerungen (Ensminger u.a., 2000; Kayser & Summers, 1973; Kerckhoff, Mason, & Poss, 1973). Als „unbrauchbar“ werden Schülerangaben nur in wenigen Fällen beschrieben (St. John, 1970).

Die referierten Studien beschreiben verschiedene Faktoren, die die Zuverlässigkeit von Schülerangaben beeinflussen können. So zeigt sich, dass sich die Qualität der Schülerangaben mit steigendem Alter der Kinder bzw. Jugendlichen verbessert (u.a. Ensminger u.a., 2000; Kerckhoff, Mason, & Poss, 1973; Mason u.a., 1976; Mare & Mason, 1980). Unterschiede werden auch in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern konstatiert (Niemi, 1974). Borus und Nestel (1973) identifizieren Stadt-Land-Unterschiede. Des Weiteren zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit der besuchten Schulform, wobei zwischen öffentlichen Schulen auf der einen Seite und Privat- und Spezialschulen auf der anderen Seite unterschieden wird (Youngblood, 1977). Für die Bundesrepublik gibt es bislang nur vereinzelt Forschungen zu diesem Thema. Anhand einer Gymnasiastenstichprobe konnten Maaz und Watermann (2004) zeigen, dass die Angaben von Schülerinnen und Schülern am Ende der Gymnasialzeit als sehr zuverlässig bezeichnet werden können. Differenzierte Analysen für die Schülerschaft in der Sekundarstufe I fehlen bislang.

In einem Überblick hält Looker (1989) zusammenfassend fest, dass Proxy-Angaben von Schülerinnen und Schülern über den sozioökonomischen Status der Eltern als valide angesehen werden können, wenn es sich um *high-school seniors* handelt, die Kinder bei ihren Eltern wohnen und die Kinder nach Statusangaben gefragt werden, die für die Kinder Salienz besitzen. Diese empirischen Befunde legen eine Einbettung in einen breiteren theoretischen Kontext nahe, der eine Vorhersage kognitiv repräsentierter und damit gut zu beantwortender Fragen erlaubt.