

Rolff, Hans-Günter; Leucht, Michael; Rösner, Ernst

## **Sozialer und familialer Hintergrund**

*DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 283-300*

urn:nbn:de:0111-opus-35203



in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

DESI-Konsortium (Hrsg.)

# **Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch**

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.  
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber  
die Verantwortung.

Herausgeber:

Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,  
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,  
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.  
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen  
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk  
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen  
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

# Inhaltsverzeichnis

## Konzeption der Studie

	<i>Eckhard Klieme</i>	
1	Systemmonitoring für den Sprachunterricht.....	1
	<i>Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka</i>	
2	Ziele und Anlage der DESI-Studie .....	11
	<i>Thamar Dubberke / Birgit Harks</i>	
2.5	Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings.....	26
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner</i>	
3	Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen .....	34
	<i>Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen</i>	
4	Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption.....	55

## Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

	<i>Steffen Gailberger / Heiner Willenberg</i>	
5	Leseverstehen Deutsch .....	60
	<i>Heiner Willenberg</i>	
6	Wortschatz Deutsch .....	72
	<i>Michael Krelle / Heiner Willenberg</i>	
7	Argumentation Deutsch .....	81
	<i>Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann</i>	
8	Schreiben Deutsch.....	89
	<i>Günther Thomé / Wolfgang Eichler</i>	
9	Rechtschreiben Deutsch.....	104
	<i>Wolfgang Eichler</i>	
10	Sprachbewusstheit Deutsch .....	112
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
11	Hörverstehen Englisch.....	120
	<i>Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou</i>	
12	Leseverstehen Englisch.....	130

	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann</i>	
13	Schreiben Englisch .....	139
	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
14	Textrekonstruktion Englisch .....	149
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
15	Sprachbewusstheit Englisch .....	157
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
16	Sprechen Englisch .....	170
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude</i>	
17	Interkulturelle Kompetenz .....	180

### **Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen**

	<i>Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
18	Strukturen sprachlicher Kompetenzen .....	191
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude</i>	
19	Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen.....	202
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig</i>	
20	Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache .....	208
	<i>Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
21	Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch .....	231
	<i>Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
22	Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung .....	244
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
23	Lernstrategien im Fach Deutsch .....	258
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
24	Lernstrategien im Fach Englisch.....	270
	<i>Hans-Günter Rolf / Michael Leucht / Ernst Rösner</i>	
25	Sozialer und familialer Hintergrund .....	283

## Unterricht und Lehrerkompetenzen

- Andreas Helmke / Eckhard Klieme*
- 26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen..... 301
- Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg*
- 27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Deutsch-Lehrpersonen..... 313
- Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*
- 28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts ..... 319
- Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 29 Die Videostudie des Englischunterrichts..... 345
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Englischlehrpersonen..... 364
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 31 Alltagspraxis des Englischunterrichts ..... 371
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 32 Wirksamkeit des Englischunterrichts ..... 382
- Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse*
- 33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht ..... 398

## Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

- Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme*
- 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen..... 411
- Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa*
- 35 Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache ..... 451
- Die Autorinnen und Autoren..... 458

Hans-Günter Rolff / Michael Leucht / Ernst Rösner

## 25 Sozialer und familialer Hintergrund

### 25.1 Einführung

Die DESI-Studie ist nicht die erste Untersuchung, die einen Zusammenhang zwischen den in ihr erhobenen Daten und den sozialen wie familialen Hintergrundbedingungen der betrachteten Schülerschaft herzustellen versucht. Die Bildungssoziologie hat diesen Zusammenhang bereits in den 60er Jahren untersucht (vgl. Coleman 1966; Rolff 1967). Studien wie PISA (vgl. Baumert u.a. 2001; Prenzel u.a. 2004) haben dies unter Einbezug internationaler Stichproben geleistet und vertieft. Auch in auf den bundesdeutschen Raum bezogenen Studien (z.B. Köller u.a. 2004) bildet in den letzten Jahren die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern einen prominenten Untersuchungsbereich.

#### „Klassische“ Untersuchungsbereiche – Disparitäten in Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb

Mit sozialer Herkunft werden in diesen Untersuchungen zumindest zwei Sachverhalte in Verbindung gebracht: Bildungsbeteiligung und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Wird der Zusammenhang zwischen *Bildungsbeteiligung* und sozialer Herkunft betrachtet, ist etwa die Frage gestellt, ob sich Schüler aus Familien mit unterschiedlichen sozialen und familialen Hintergrundbedingungen im Hinblick auf ihre Zugangschancen zu bestimmten Bereichen des Bildungssystems unterscheiden. Geht es hingegen um den Zusammenhang von *Kompetenzen* und sozialer Herkunft, würde etwa gefragt, ob sich Schüler aus verschiedenen sozialen Gefügen im Hinblick auf ihre Leistungen in einzelnen Schulfächern unterscheiden. Ungleichheiten in Bezug auf Bildungsbeteiligung (vgl. etwa Baumert/Schümer 2001) oder erworbene Kompetenzen (siehe zuletzt Ehmke/Siegle/Hohensee 2005) werden als *Disparitäten* bezeichnet.

#### Theoretisches Rahmenmodell sozialer Herkunft – Die Kapitalterminologie Bourdieus

Empirisch ermittelten Disparitäten steht auf theoretischer Ebene ein bildungssoziologisches Erklärungsmodell gegenüber, dass sich auf Arbeiten Bourdieus (vgl. z.B. 1983) sowie Colemans (z.B. 1988) stützt. Im Hinblick auf Hintergrundbedingungen sozialer Herkunft unterscheiden diese drei Arten von Ressourcen: Ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital. Das *ökonomische Kapital* der Familie bezeichnet neben dem Besitz von Produktionsmitteln, Grund und Boden auch Geldvermögen, Aktien und alle anderen unmittelbar in Geld konvertierbaren Gegenstände. *Soziales Kapital* meint Ressourcen, die sich aus dem mehr oder weniger engen Netz sozialer

und familialer Beziehungen ergeben. Soziales Kapital wird vornehmlich in Familien, im Freundeskreis, in Vereinen oder anderen Gruppen erworben. *Kulturelles Kapital* schließlich fasst Ressourcen, die die Grundlage für eine regelmäßige Teilhabe an der bürgerlichen Kultur darstellen. Im Hinblick auf das kulturelle Kapital unterscheidet Bourdieu objektivierte, institutionalisiertes und verinnerlichtes bzw. inkorporiertes kulturelles Kapital. Während objektiviertes kulturelles Kapital etwa im Besitz an Kulturgütern und institutionalisiertes kulturelles Kapital in den innerhalb der Familie erreichten Bildungsabschlüssen zum Ausdruck kommt, äußert sich inkorporiertes kulturelles Kapital in Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Personen innerhalb der Familie<sup>1</sup>.

Die drei Kapitalarten sind nicht unabhängig voneinander. So ist ökonomisches Kapital eine der Voraussetzungen zur Bildung der anderen beiden Kapitalarten. Andererseits sind soziales und kulturelles Kapital in ökonomisches Kapital konvertierbar (siehe Portes 1998).

### **Erfassung kapitalterminologisch gefasster sozialer Herkunft**

Zur Erfassung kapitalterminologisch gefasster sozialer Herkunft werden üblicherweise mehrere Indikatoren herangezogen. So wird ökonomisches Kapital über die sozioökonomische Stellung der Familie und den Erwerbstätigkeitsstatus des Hauptverdieners, soziales Kapital über Indikatoren der Familienstruktur und kulturelles Kapital über die von Eltern erreichten Bildungsabschlüsse oder den Besitz an Kulturgütern (z.B. Bücher, Musikinstrumente) operationalisiert<sup>2</sup>. So wurde auch in DESI vorgegangen.

### **Struktur- und Prozessmerkmale sozialer Herkunft**

In neueren Untersuchungen (vgl. z.B. Baumert/Watermann/Schümer 2003) hat es sich eingebürgert, Struktur- und Prozessmerkmale sozialer Herkunft zu unterscheiden. Als Strukturmerkmale werden zeitstabile Hintergrundbedingungen wie der sozioökonomische Status, das Bildungsniveau von Eltern sowie der Migrationsstatus genannt. Prozessmerkmale hingegen sind solche, deren Ausprägung von diesen Strukturmerkmalen abhängig ist – also etwa Werthaltungen und Einstellungen der Eltern oder konkrete Formen elterlicher Unterstützung (siehe etwa Helmke/Schrader/Hosenfeld 2004). Hier, also auf Prozessebene, würden diejenigen Ressourcen erzeugt, die erfolgreiche Bildungsverläufe der jüngeren Generation unterfüttern. Entsprechend wird versucht (Baumert u.a. 2003), strukturelle und prozessuale Aspekte vor allem kulturellen Kapitals separat erfassbar zu machen. Grundlegende Annahme ist dabei,

1 Vgl. hierzu auch Bourdieus Konzept des *Habitus*.

2 In letzter Zeit (vgl. Ehmke u.a. 2004) wurde mit dem so genannten ESCS (Index of Economical and Socio-Cultural Status) ein Indikator vorgelegt, der eine simultane Erfassung der sozioökonomischen Stellung, elterlicher Bildungsabschlüsse sowie kultureller Besitztümer in der Familie erlaubt.



dass die Effekte struktureller Bedingungen sozialer Herkunft auf Schülerleistung zumindest zum Teil durch Prozessmerkmale vermittelt werden.

### **Neue Indikatoren zur Erfassung von Prozessmerkmalen sozialer Herkunft**

Zur Erfassung von Prozessmerkmalen sozialer Herkunft wurden in DESI zwei Arten von Indikatoren herangezogen. Sie erfragen einerseits auf die Sprachen Deutsch und Englisch bezogene Werthaltungen und Einstellungen der Eltern (*Sprachpraxis im Elternhaus*). Entsprechende Fragen bezogen sich etwa auf Deutsch- und Englischkenntnisse in der Familie (z.B. „Ich glaube, in Deutsch / Englisch wissen wir so gut Bescheid wie die Lehrer unseres Kindes.“), auf den innerfamiliären Umgang mit diesen Sprachen (z.B. für Deutsch: „In unserer Familie gibt es Gespräche über sprachliche Fragen, zum Beispiel: ‚Kann man das so sagen oder schreiben?‘“) sowie Elterneinstellungen zu sprachbezogenen Unterstützungsformen („Wenn unser Kind in Deutsch / Englisch nicht mehr weiter weiß, helfen wir ihm.“). Andererseits wurden die *tatsächlichen sprachbezogenen Unterstützungsformen* (z.B. Vokabelabfrage in Englisch) in ihrer jeweiligen Häufigkeit (Antwortvorgaben: „nie“, „mehrmals im Monat“, „mehrmals pro Woche“, „täglich“) erfasst.

Derartige sprachbezogene Einstellungen sowie tatsächliche sprachbezogene Unterstützungsformen wurden von Bourdieu und Coleman so gut wie nicht thematisiert. Dennoch ist im Anschluss an Bernstein (1977) zu vermuten, dass sie durch Strukturmerkmale sozialer Herkunft geprägt werden und als prozessuale Aspekte kulturellen Kapitals Einfluss auf sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern haben. Unter Nutzung der obigen Unterscheidung (vgl. Bourdieu 1983) wären Sprachpraxis im Elternhaus und tatsächliche sprachbezogene Unterstützungsformen als inkorporiertes kulturelles Kapital aufzufassen, also als verinnerlichte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Personen in der Familie.

## **25.2 Überblick über das Kapitel**

Im folgenden Kapitel geht es einerseits um die Replikation der auf strukturelle Aspekte sozialer Herkunft bezogenen Analysen aus PISA 2003 (vgl. Ehmke u.a. 2004; Ehmke/Siegle/Hohensee 2005), andererseits um deren Arrondierung durch die in DESI erstmals betrachteten sprachbezogenen Prozessmerkmale sozialer Herkunft.

### **Deskription von Strukturmerkmalen der sozialen Herkunft**

Eine Deskription struktureller Aspekte sozialer Herkunft soll die Frage beantworten, inwieweit in der in DESI betrachteten Schülerschaft im Hinblick auf Familienstruktur, sozioökonomische Stellung der Familie, Erwerbstätigkeit der

Eltern, elterliche Bildungsabschlüsse sowie kulturelle Besitztümer innerhalb der Familie mit PISA 2003 vergleichbare Bedingungen vorliegen. Eine Übereinstimmung der Bedingungsgefüge ist Voraussetzung für einen sinnvollen Vergleich der Effekte dieser Gefüge auf Schülerkompetenzen in Mathematik (PISA 2003) und sprachlichen Fächern (DESI).

### **Deskription sprachbezogener Prozessmerkmale sozialer Herkunft**

Durch eine Deskription der Sprachpraxis im Elternhaus und der tatsächlichen sprachbezogenen Unterstützungsformen sollen hier erstmals sprachbezogene Prozessmerkmale der sozialen Herkunft beleuchtet werden. Zudem ist durch die Beschreibung auf die Fächer Deutsch und Englisch bezogener Elterneinstellungen und Unterstützungsformen in Familien aus unterschiedlichen strukturellen Bedingungen sozialer Herkunft intendiert, die inhaltliche Plausibilität der neu gebildeten Indikatoren zu illustrieren.

### **Mittlere Sprachleistungen von Schülern aus verschiedenen sozialen Bedingungen**

Durch Replikation der Analysen von Ehmke und anderen (2004) soll der Frage nachgegangen werden, welche mittleren sprachlichen Leistungen Schüler aufweisen, die zuvor bestimmten Bedingungen sozialer Herkunft zugeordnet wurden. Dies ermöglicht die Gesamtschau entsprechender Befunde für die drei Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik. Der Zusammenhang von sozioökonomischem Status der Familie und Kompetenzen in Deutsch und Englisch wird, wiederum unter Bezugnahme auf vergleichbare Ergebnisse aus PISA 2003, zudem durch Analysen zum sozialen Gradienten<sup>3</sup> näher untersucht.

### **Struktur- und Prozessmerkmale sozialer Herkunft und Schülerleistungen in sprachlichen Fächern – ein Mediationsmodell**

Schließlich werden Schülerleistungen in Deutsch und Englisch zu Strukturmerkmalen und Prozessmerkmalen der sozialen Herkunft regressionsanalytisch in Beziehung gesetzt. Diese Analysen dienen erstens – erneut mit Rückblick auf PISA 2003 – einer Gesamtschau von Effekten struktureller Aspekte sozialer Herkunft auf Schülerleistungen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik. Zweitens soll durch sie geklärt werden, inwieweit die Sprachpraxis im Elternhaus als Bündel von Prozessmerkmalen sozialer Herkunft auf Sprachleistungen einwirkt und den Einfluss struktureller Aspekte sozialer Herkunft mediiert.

3 Bei PISA 2000 und 2003 wurde zur Quantifizierung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft der Familie und Schülerkompetenz der so genannte soziale Gradient herangezogen. Er bringt in Form einer einfachen Regression die Kopplung des höchsten sozioökonomischen Status der Familie (HISEI; PISA 2000) bzw. ESCS (PISA 2003) mit Fachleistungen zum Ausdruck.

## 25.3 Deskription von Strukturmerkmalen der sozialen Herkunft

Zur Deskription struktureller Aspekte der sozialen Herkunft werden die folgenden Indikatoren herangezogen:

- Erwerbstätigkeit von Mutter und Vater im Sinne des Anteils von Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten bzw. Arbeitssuchenden,
- Familienstruktur, wobei Anteile so genannter Kernfamilien und allein erziehender Elternhäuser ausgewiesen sind,
- Höchster sozioökonomischer Status in der Familie (HISEI; vgl. Ganzeboom u.a. 1992),
- Höchster elterlicher Bildungsabschluss gemäß der International Standard Classification of Education (HISCED; vgl. OECD 1999),
- Ein integrierter Indikator zum kulturellen Besitz in der Familie, der Angaben zum Besitz von Kulturgütern (z.B. klassische Literatur, Kunstwerke) und zum Buchbestand in der Familie bündelt und einen theoretischen Wertebereich von Null bis 1 aufweist.

Zur besseren Vergleichbarkeit wurden alle Indikatoren wie in PISA 2003 (Ehmke u.a. 2004) operationalisiert. Tabelle 25.1 zeigt Ausprägungen der strukturellen Aspekte der sozialen Herkunft für die in DESI betrachtete Schülerschaft sowie aufgefächert für Schüler aus den vier in DESI betrachteten Bildungsgängen. Betreffs eines Vergleiches der in DESI vorgefundenen Ausprägungen struktureller Aspekte sozialer Herkunft mit PISA 2003 (vgl. Ehmke u.a. 2004) kann Tabelle 25.1 entnommen werden: Im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit von Mutter und Vater, die Familienstruktur, den höchsten sozioökonomischen Status der Familie, höchste elterliche Bildungsabschlüsse und den Besitz von Kulturgütern wurde eine in hohem Maße mit PISA 2003 vergleichbare Konstellation ermittelt. Statistisch bedeutsame Abweichungen ergeben sich lediglich für den Anteil teilzeitbeschäftigter Väter, der in DESI etwas höher ausfällt, sowie für den höchsten elterlichen Bildungsabschluss gemäß HISCED, dessen niedrigste Kategorie in DESI etwas stärker besetzt ist.

Im Hinblick auf die Ausprägungen der betrachteten Indikatoren in den vier Bildungsgängen Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium kann – in Übereinstimmung mit Befunden aus PISA 2000 – festgehalten werden, dass Familien von Haupt- und Gesamtschülern insgesamt ungünstigere, Familien von Realschülern und Gymnasiasten dagegen positivere Bedingungsgefüge aufweisen.

Tabelle 25.1: Ausprägungen von Indikatoren der sozialen Herkunft in der DESI-Stichprobe und den vier betrachteten Bildungsgängen.

Indikatoren sozialer Herkunft	Mittelwerte und Standardfehler nach Bildungsgängen				
	Gesamt	HS	RS	GS	GYM
<b>Erwerbstätigkeit Vater<sup>A</sup></b>					
Vollzeit	80.4 (0.5)	75.9 (1.4)	80.6 (0.8)	75.1 (1.7)	85.6 (0.9)
Teilzeit	11.5 (0.5)	13.5 (1.3)	11.8 (0.8)	15.4 (1.5)	8.3 (0.7)
Arbeitssuchende	4.3 (0.3)	5.0 (0.6)	4.8 (0.5)	5.3 (0.9)	2.7 (0.4)
<b>Erwerbstätigkeit Mutter<sup>A</sup></b>					
Vollzeit	32.4 (0.8)	29.5 (1.4)	32.4 (1.6)	38.3 (4.0)	33.0 (1.6)
Teilzeit	43.4 (0.9)	41.2 (2.1)	44.1 (1.5)	37.1 (3.1)	46.1 (1.6)
Arbeitssuchende	5.3 (0.4)	6.6 (1.1)	5.6 (0.6)	6.8 (1.2)	3.3 (0.5)
<b>Familienstruktur<sup>B</sup></b>					
Alleinerziehende	17.6 (0.7)	23.4 (2.0)	15.2 (0.8)	24.0 (2.5)	13.6 (0.8)
Kernfamilien	73.7 (0.7)	66.1 (2.0)	75.8 (0.9)	67.0 (2.9)	79.8 (1.0)
<b>Sozioökonom. Status (HISEI)</b>	48.4 (0.3)	41.2 (0.4)	47.3 (0.4)	44.9 (1.0)	57.4 (0.4)
<b>Bildungsabschluss (HISCED)</b>					
Primar/Sekundarstufe I	20.5 (0.6)	34.5 (1.6)	20.1 (0.9)	24.4 (3.1)	8.9 (0.6)
Sekundarstufe II	43.1 (0.7)	41.8 (1.2)	47.1 (1.1)	47.0 (2.3)	38.1 (1.3)
Tertiärstufe	36.4 (0.7)	23.8 (1.3)	32.8 (1.0)	28.6 (3.4)	53.0 (1.2)
Besitz von Kulturgütern	0.48 (0.0)	0.35 (0.0)	0.45 (0.0)	0.43 (0.0)	0.65 (0.0)

Anmerkungen: <sup>A</sup>Jeweils ohne die Kategorie „Etwas anderes (Hausfrau/-mann, Rentnerin)“; <sup>B</sup>Ohne so genannte Mischfamilien.

## 25.4 Deskription sprachbezogener Prozessmerkmale sozialer Herkunft

Für die Deskription sprachbezogener Prozessmerkmale sozialer Herkunft werden zunächst auf die Sprachen Deutsch und Englisch bezogene Werthaltungen und Einstellungen von Eltern (Sprachpraxis im Elternhaus) herangezogen. Daran anschließend werden verschiedene Formen tatsächlicher sprachbezogener Unterstützung innerhalb der Familie betrachtet.

### Deskription sprachbezogener Werthaltungen und Einstellungen von Eltern (Sprachpraxis im Elternhaus)

Zur Erfassung auf die Sprachen Deutsch und Englisch bezogener Werthaltungen und Einstellungen von Eltern wurden die folgenden sieben Skalen herangezogen:

- Kenntnisse in der Familie (Beispielitem: „Ich glaube, in Deutsch / Englisch wissen wir so gut Bescheid wie die Lehrer unseres Kindes.“),
- Bedeutung von Deutsch / Englisch im Beruf der Mutter (Beispielitem: „Ich habe in meinem Beruf viel mit deutschen bzw. englischen Texten zu tun.“),

- Bedeutung von Deutsch / Englisch im Beruf des Vaters
- Unterstützung durch die Familie (Beispielitem: „Wenn unser Kind in Deutsch / Englisch nicht mehr weiter weiß, helfen wir ihm.“),
- Umgang mit Deutsch / Englisch in der Familie (Beispielitems: „In unserer Familie gibt es Gespräche über sprachliche Fragen, z.B. ‚Kann man das so sagen oder schreiben‘“. bzw. „Wir schauen uns gemeinsam amerikanische oder englische Filme in Originalsprache an.“),
- Wertschätzung von Deutsch und Englisch (Beispielitem: „In unserer Familie betrachten wir Deutsch / Englisch als wichtiges Fach.“),
- Elternteressens am Deutsch- / Englischunterricht (Beispielitem: „Wir fragen unser Kind, was es im Deutschunterricht gemacht hat.“).

Tabelle 25.2 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen der auf die Fächer Deutsch und Englisch bezogenen Sprachpraxis im Elternhaus in der in DESI betrachteten Gesamtelternschaft<sup>4</sup>.

*Tabelle 25.2: Ausprägungen auf die Fächer Deutsch und Englisch bezogener Sprachpraxis im Elternhaus (Mittelwerte und Standardabweichungen).*

Elterneinschätzungen zu ...	Deutsch	Englisch
... sprachbezogenen Kenntnissen der Familie	2.9 (0.6)	2.1 (0.7)
... Bedeutung der Sprache im Beruf der Mutter	3.3 (0.8)	1.5 (0.7)
... Bedeutung der Sprache im Beruf des Vaters	3.2 (0.8)	1.7 (0.9)
... sprachbezogener Unterstützung in der Familie	3.1 (0.7)	2.2 (0.8)
... Umgang mit Deutsch / Englisch in der Familie	3.0 (0.7)	1.9 (0.6)
... Wertschätzung der Sprache in der Familie	3.7 (0.5)	3.6 (0.5)
... Elterninteresse am Deutsch- / Englischunterricht	3.1 (0.7)	2.9 (0.8)

Die Daten weisen aus, dass im Hinblick auf das Fach Deutsch eine bessere Sprachpraxis im Elternhaus ermittelt werden konnte als für das Fach Englisch. Dies zeigt sich in höheren innerfamiliären Kenntnissen und einem konstruktiveren Umgang als mit Englisch. Die Sprache Deutsch spielt in den Berufen von Mutter und Vater (im Sinne des Rezipierens und Produzierens von Texten) eine deutlich größere Rolle als Englisch. Für Deutsch wird ein höheres Ausmaß an innerfamiliärer Unterstützung berichtet. Wertschätzung und Elterninteresse am Unterricht beider Sprachen unterscheiden sich nicht, wobei für erstere die insgesamt höchsten Werte berichtet werden. Dieser letzte Befund wird kontrastiert durch Ergebnisse von Ehmke und anderen aus PISA 2003 (vgl. Ehmke u.a. 2004): Dort wurden für die innerfamiliäre Wertschätzung des Faches Mathematik, erfasst über Schülerangaben, sehr niedrige Werte ermittelt.

*Zusammenhänge zu strukturellen Aspekten sozialer Herkunft:* Wenn die Skalen zur Sprachpraxis im Elternhaus als Prozessmerkmale sozialer Herkunft aufgefasst

<sup>4</sup> Die Mittelwerte weisen einen theoretischen Wertebereich von 1 (alle Items der Skala wurden mit „völlig falsch“ bzw. „nie“ beantwortet) bis 4 („völlig richtig“ bzw. „fast immer“) auf.

werden, sollten deren Ausprägungen mit denen von strukturellen Aspekten sozialer Herkunft kovariieren. Abbildung 25.1 zeigt die Mittelwerte der sieben Skalen zur Sprachpraxis im Elternhaus für das Fach Englisch in Familien, die das unterste (0-25%) bzw. das oberste Quartil (75-100%) der Verteilung des Indikators zu kulturellen Besitztümern in der Familie bilden. Es zeigt sich, dass die von Eltern berichteten sprachbezogenen Werthaltungen und Einstellungen in Familien, die viel objektiviertes kulturelles Kapital ihr Eigen nennen, durchgängig um etwa eine Standardabweichung (vgl. Tabelle 25.2) höher liegen als in Familien mit wenigen kulturellen Besitztümern. Diese Unterschiede sind hochsignifikant. Analoge Ergebnisse ergeben sich für die auf das Fach Deutsch bezogenen Skalen zur Sprachpraxis im Elternhaus. Ebenso konnten positive Zusammenhänge von auf Deutsch und Englisch bezogener Sprachpraxis im Elternhaus und höchstem sozioökonomischen Status der Familie (HISEI) bzw. höchsten elterlichen Bildungsabschlüssen (HISCED) belegt werden.

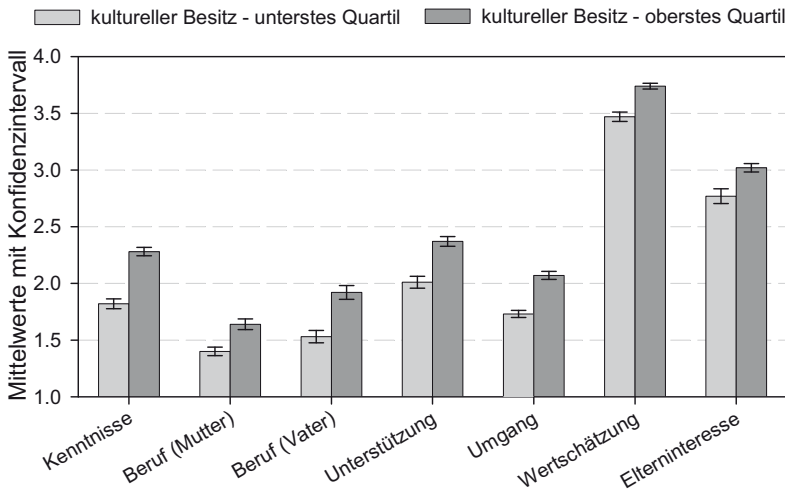


Abbildung 25.1: Auf das Fach Englisch bezogene Sprachpraxis im Elternhaus in Familien mit viel und wenig objektiviertem kulturellem Kapital.

Eltern aus Familien, die sich durch positive strukturelle Bedingungen sozialer Herkunft kennzeichnen lassen, berichten demnach auch positivere sprachbezogene Einstellungen und Werthaltungen. Umgekehrt werden bei Eltern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, niedrigeren elterlichen Bildungsabschlüssen und wenig kulturellem Besitz geringere sprachbezogene Wertschätzungen, Selbsteinschätzungen im Hinblick auf entsprechende Kenntnisse und weniger positive sprachbezogene Umgangsformen ermittelt.

## Deskription tatsächlicher sprachbezogener Unterstützung in der Familie

Wenden wir uns nun tatsächlichen sprachbezogenen Unterstützungsformen in der Familie zu. Mit dem DESI-Elternfragebogen konnte die konkrete häusliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch ermittelt werden. Im Einzelnen ging es um Hausaufgabenhilfe, Vokabelabfrage, Geschwisterhilfe und Nachhilfeunterricht. Bei der Auswertung der Daten wurde ergänzend der Frage nachgegangen, ob die Ausprägung häuslicher Unterstützung nach erkannter Hilfebedürftigkeit der Schülerinnen und Schüler variiert. Exemplarisch werden hier die von den Eltern angegebenen Häufigkeiten („nie“, „mehrmals im Monat“, „mehrmals pro Woche“ bzw. „täglich“) von auf die Fächer Deutsch und Englisch bezogener Hausaufgabenhilfe betrachtet.

Weder für das Fach Deutsch noch für das Fach Englisch gehört Hausaufgabenhilfe zu den verbreiteten Unterstützungsformen im Elternhaus. 65% der befragten Eltern geben an, im Fach Deutsch niemals Hausaufgabenhilfe zu leisten, im Fach Englisch sind es sogar 71%. Mehrmals pro Monat unterstützen 30% der Eltern ihre Kinder bei Deutsch-Hausaufgaben, bei Englisch-Hausaufgaben sind es 24%. Die gelegentlich geäußerte Vermutung, die Anforderungen der Schule drängten Eltern in die Rolle von Hilfslehrern, kann nach dieser Datenlage nicht bestätigt werden.

Vergleichbares gilt für die verbreitete Annahme, mit dem Anspruchsniveau des besuchten Bildungsgangs nehme das Ausmaß elterlicher Unterstützung zu. Nach den Ergebnissen von DESI verhält es sich eher umgekehrt. 64% der Eltern von Hauptschülern erteilen niemals Hausaufgabenhilfe im Fach Deutsch, bei Eltern von Realschülern sind es 64% und bei Eltern von Gymnasiasten 76%. Für Eltern von Gesamtschülern wurde die insgesamt häufigste Hausaufgabenhilfe im Fach Deutsch ermittelt (39% der Angaben entfallen auf „mehrmals im Monat“). Für die auf das Fach Englisch bezogene Hausaufgabenhilfe in den verschiedenen Bildungsgängen ergibt sich ein identisches Muster.

Erwartungsgemäß erbringt die Auswertung des Ausmaßes der Hausaufgabenhilfe nach leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern keine grundlegend anderen Befunde. Die vorfindlichen Daten dokumentieren lediglich, dass die verbreitete Nichtbefassung mit Hausaufgabenhilfe geringfügig schwächer ausgeprägt ist, wenn die Leistung der Kinder als unbefriedigend wahrgenommen wird.

Die Ergebnisse zu den anderen Bereichen häuslicher Unterstützung sind weitgehend ähnlich. So geben mehr als die Hälfte der befragten Eltern an, niemals Vokabeln abzufragen. In der Tendenz zeigt sich das bereits beschriebene Bild, wonach die Unterstützung resp. die Intervention der Eltern umso geringer ist, je höherwertiger der besuchte Bildungsgang ihres Kindes ist. Dazu passt die Feststellung eines Zusammenhangs mit der Umgangssprache im Elternhaus: In Elternhäusern ohne Deutsch als Kommunikationssprache erfolgen Vokabelabfragen doppelt so oft wie in Elternhäusern mit Deutsch als alleiniger Sprache.

Inwieweit die Befunde zur Nutzung von Nachhilfeunterricht nach Maßgabe sozialer Erwünschtheit verzerrt sein könnten, bleibt spekulativ. Gemessen an der Verbreitung von Nachhilfeunterricht in Deutschland kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Auskünfte der Eltern die vorfindliche Realität nicht in vollem Umfang widerspiegeln: 95% erhalten der Datenlage zufolge niemals Nachhilfeunterricht im Fach Deutsch, im Fach Englisch sind es 89%.

Zur Geschwisterhilfe teilen 80% der Eltern mit, dass keine Geschwister im Haushalt leben, die ihrem Kind beim Lernen helfen könnten. Wo es aber potenziell helfende Geschwister gibt, ist deren Unterstützung eher gering. In den Fächern Deutsch und Englisch helfen nur fünf bis sechs Prozent der Geschwister regelmäßig bei Hausaufgaben, minimal häufiger bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten, etwas seltener bei der Korrektur von Klassenarbeiten.

*Zusammenhänge zu strukturellen Aspekten sozialer Herkunft:* Inwieweit ist die (eher seltene) sprachbezogene Unterstützung abhängig von strukturellen Aspekten sozialer Herkunft? Die obigen Befunde zu sprachbezogenen Werthaltungen und Einstellungen lassen erwarten, dass Familien aus positiven strukturellen Bedingungen sozialer Herkunft auch durch ein höheres Maß tatsächlicher sprachbezogener Unterstützung gekennzeichnet werden können. Werden nun die Häufigkeiten von Hausaufgabenhilfe in Deutsch und Englisch mittels einfacher Regression durch den höchsten sozioökonomischen Status in der Familie (HISEI), den höchsten elterlichen Bildungsabschluss (HISCED) oder den kulturellen Besitzümern in der Familie vorhergesagt, können damit jeweils etwa als 0,5% der beobachteten Häufigkeitsunterschiede erklärt werden. Die statistisch dennoch signifikanten Regressionsgewichte, die sich bei diesen Rechnungen ergeben, sind negativ. Bei insgesamt nur schwachen Zusammenhängen zwischen Strukturmerkmalen sozialer Herkunft und tatsächlicher sprachbezogener Unterstützung gilt also: Je positiver die strukturellen Bedingungen sozialer Herkunft in einer Familie sind, desto seltener wird tatsächliche sprachbezogene Unterstützung, etwa im Form von Hausaufgabenhilfe, berichtet.

*Zusammenhänge zu den von Eltern wahrgenommenen Leistungen ihres Kindes:* Helmke, Schrader und Hosenfeld (2004) haben zeigen können, dass sich das Ausmaß lernbezogener Unterstützung durch Eltern danach unterscheidet, wie Eltern die Leistungen ihres Kindes wahrnehmen. Und tatsächlich zeigen sich auch in DESI zwischen der fachbezogenen Zufriedenheit von Eltern mit den Leistungen ihres Kindes (Beispielitem: „Wie zufrieden sind Sie mit den Leistungen ihres Kindes im Fach Deutsch bzw. Englisch?“) und den von Eltern berichteten Häufigkeiten etwa von Hausaufgabenhilfe negative Zusammenhänge ( $r_{\text{Deutsch}} = -.19$ ;  $r_{\text{Englisch}} = -.16$ ; beide  $p < .01$ ). Je unzufriedener Eltern also mit den Leistungen ihres Kindes sind, desto häufiger unterstützen sie es bei seinen Hausaufgaben<sup>5</sup>. Dieser offensichtlich kom-

5 Der negative Zusammenhang zwischen Leistungszufriedenheit und sprachbezogenen Unterstützungsformen bleibt auch dann erhalten, wenn Strukturmerkmale sozialer Herkunft (HISEI, kulturelle Besitztümer) ausparialisiert werden.



persönliche Charakter der erfragten Unterstützungsformen steht in Einklang mit Befunden der oben genannten Studie (Helmke/Schrader/Hosenfeld 2004).

## 25.5 Mittlere Sprachleistungen von Schülern aus verschiedenen sozialen Bedingungen

Hier werden mittlere Deutsch- und Englischleistungen von Schülern betrachtet, die verschiedenen strukturellen Bedingungen sozialer Herkunft zugeordnet wurden. Zur besseren Vergleichbarkeit werden zusätzlich entsprechende, auf das Fach Mathematik bezogene Ergebnisse aus PISA 2003 (vgl. Ehmke u.a. 2004) referiert<sup>6</sup>. Abbildung 25.2 zeigt entsprechende Werte für Schüler, deren Familien den vier Quartilen von HISEI, den Quartilen des Indikators zu kulturellen Besitztümern sowie den drei HISCED-Stufen zugeordnet wurden.

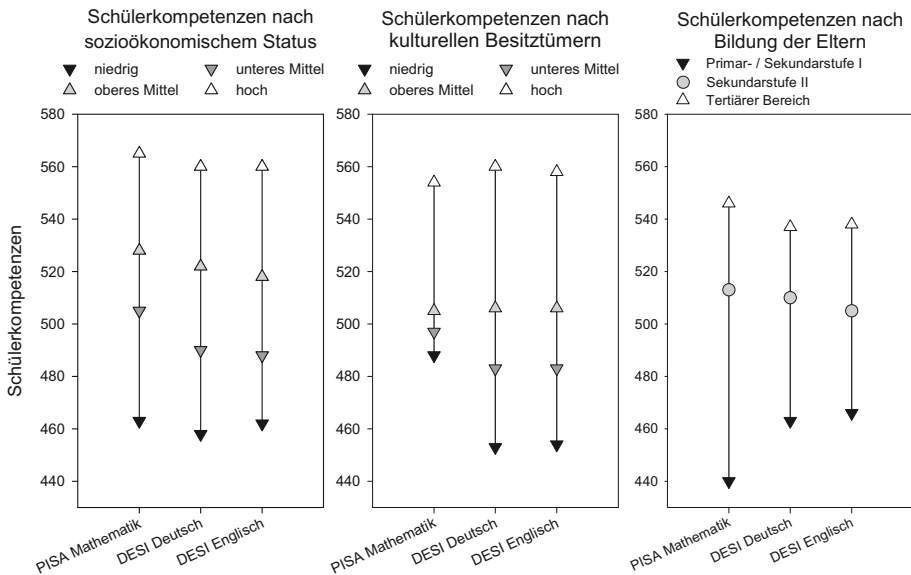


Abbildung 25.2: Mittlere Kompetenzen in Deutsch, Englisch und Mathematik (Werte aus PISA 2003) nach höchstem sozioökonomischen Status, kulturellen Besitztümern und höchstem elterlichen Bildungsabschluss.

Abbildung 25.2 veranschaulicht, dass der höchste sozioökonomische Status der Familie auf deskriptiver Ebene mit sprachlichen Leistungen in einem ebenso starken

6 Die PISA-Ergebnisse beziehen sich allerdings auf eine internationale Kompetenzskala, auf der Deutschland einen Mittelwert von 503 und eine Standardabweichung von 103 besitzt, während die beiden DESI-Gesamtskalen innerhalb Deutschlands auf den Mittelwert 500 und die Standardabweichung 100 normiert wurden.

Zusammenhang steht wie mit mathematischen Kompetenzen<sup>7</sup>. Nach objektiviertem kulturellen Kapital – im Sinne des Besitzes von Symbolen klassisch-bürgerlicher Bildung im Elternhaus – gruppierte Schüler zeigen in Deutsch und Englisch größere Leistungsunterschiede als im Hinblick auf mathematische Kompetenzen. Schüler aus Familien, deren Eltern unterschiedliche Bildungszertifikate erreicht haben, weisen in Bezug auf das Fach Mathematik eine breitere Leistungsstreuung auf als in den sprachlichen Fächern.

Tabelle 25.3 repliziert entsprechende Analysen für den Migrationshintergrund<sup>8</sup> (für vertiefende Analysen vgl. Kapitel 20) sowie die Umgangssprache in der Familie („Umgangssprache ist Deutsch“ vs. „Umgangssprache ist nicht Deutsch“).

Tabelle 25.3: Mittlere Sprachleistungen nach Migrationshintergrund bzw. Umgangssprache in der Familie.

Schülerleistungen nach Migrationshintergrund der Familie				
	Kein Migrationshintergrund	Ein Elternteil ist im Ausland geboren	Erste Generation	Zugewanderte
Mathematik (PISA 2003)	527	508	432	454
Deutsch	517	493	443	437
Englisch	508	507	485	471
Schülerleistungen nach „Umgangssprache in der Familie ist Deutsch“				
	Umgangssprache ist Deutsch		Umgangssprache ist nicht Deutsch	
Mathematik (PISA 2003)	523		434	
Deutsch	523		442	
Englisch	516		482	

Der Migrationshintergrund der Familie führt, wie Tabelle 25.3 ausweist, im Hinblick auf Kompetenzen im Deutschen zu einer ebenso starken Leistungsstreuung wie in Mathematik. Migrationsbedingte Unterschiede im Hinblick auf die Englischleistungen fallen demgegenüber deutlich geringer aus. Insbesondere Kinder der ersten Generation und Zugewanderte erreichen hier höhere Punktzahlen. Dieser Befund wird dadurch unterstrichen, dass für Schülerinnen und Schüler aus Familien, in denen die Umgangssprache nicht Deutsch ist, deutlich höhere Englischkompetenzen als Deutschkompetenzen ermittelt wurden.

7 Dies bestätigt auch die Berechnung der so genannten ‚sozialen Gradienten‘: Ein um eine Standardabweichung höherer höchster sozioökonomischer Status der Familie (HISEI) geht mit einer Steigerung der mathematischen Kompetenz um 38 Punkte einher. Die entsprechenden Kennwerte für Deutsch und Englisch betragen 37 bzw. 35 Punkte.

8 In Anlehnung an PISA 2003 wurde ein vierstufiger Indikator mit den Ausprägungen ‚Kein Migrationshintergrund‘, ‚ein Elternteil im Ausland geboren‘, ‚Erste Generation‘ und ‚Zugewanderte‘ gebildet.

## 25.6 Struktur- und Prozessmerkmale sozialer Herkunft und Schülerleistungen in sprachlichen Fächern – ein Mediationsmodell

Zur Untersuchung möglicher Wechselwirkungen von Struktur- und Prozessmerkmalen sozialer Herkunft bei der Beeinflussung von Schülerleistungen in Deutsch und Englisch wurden multiple Regressionen herangezogen. Deutsch- und Englisch-Kompetenzen wurden durch je drei Modelle vorhergesagt. Das erste Modell (Modell 1) wurde in PISA 2003 (vgl. Ehmke u.a. 2004) zur Vorhersage der Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland herangezogen. Es umfasst strukturelle Aspekte sozialer Herkunft. Diese sind der Erwerbstätigkeitsstatus des Vaters, die Familienstruktur, der höchste sozioökonomische Status in der Familie (HISEI), der höchste elterliche Bildungsabschluss (HISCED), kulturelle Besitztümer in der Familie, der Migrationshintergrund sowie der Indikator zur Umgangssprache in der Familie. Modell 2 enthält als sprachbezogene Prozessmerkmale sozialer Herkunft die Mittelwerte der sieben Skalen zur Sprachpraxis im Elternhaus. In Modell 3 schließlich wurden zur Vorhersage von Deutsch- bzw. Englischleistung sowohl strukturelle (Modell 1) wie prozessuale Aspekte (Modell 2) sozialer Herkunft herangezogen. In allen Modellen wurden zudem die numerische kognitive Grundfähigkeit von Schülern sowie Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen Bildungsgängen statistisch konstant gehalten. Entsprechende Ergebnisse zeigt Tabelle 25.4.

### Strukturmerkmale sozialer Herkunft und Schülerleistung – Der Vergleich zu PISA 2003 (Ergebnisse von Modell 1)

Modell 1 vermag in beiden Fächern substantielle Anteile von Schülerleistung zu erklären. Statistisch bedeutsame Effekte werden für kulturelle Besitztümer in der Familie, den höchsten sozioökonomischen Status (HISEI) sowie für höchste elterliche Bildungsabschlüsse (HISCED) ermittelt. Hohe Ausprägungen dieser strukturellen Merkmale sozialer Herkunft gehen auch mit höheren Deutsch- und Englisch-Kompetenzen der Schüler einher. Auf Leistungen im Fach Deutsch hat zudem der Tatbestand, dass Deutsch Umgangssprache in der Familie ist, einen positiven Einfluss. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zeigen hingegen eher geringe Deutschleistungen. Auf Kompetenzen im Fach Englisch hat eine Teilzeitbeschäftigung bzw. Arbeitslosigkeit des Hauptverdieners der Familie einen leicht negativen Effekt.

Tabelle 25.4: Beeinflussung von Schülerleistungen in Deutsch und Englisch durch Struktur- und Prozessmerkmale sozialer Herkunft<sup>A</sup>.

	Deutschleistungen			Englischleistungen		
	M 1	M 2	M 3	M 1	M 2	M 3
<b>Strukturmerkmale sozialer Herkunft:</b>						
Erwerbstätigkeitsstatus des Vaters	ns	-	ns	-.03*	-	ns
Familienstruktur (Mutter/Vater alleinerziehend)	ns	-	ns	ns	-	ns
Höchster sozioökonom. Status in der Familie	.07**	-	.07**	.07**	-	ns
Höchster elterlicher Bildungsabschluss	.04*	-	ns	.04**	-	ns
Kulturelle Besitztümer in der Familie	.09**	-	.10**	.08**	-	.04*
Migrationshintergrund der Familie	-.10**	-	-.11**	ns	-	ns
Umgangssprache in der Familie ist Deutsch	.05**	-	.04*	ns	-	ns
<b>Prozessmerkmale sozialer Herkunft:</b>						
<b>Elterneinschätzungen zu ...</b>						
... sprachbezogenen Kenntnissen der Familie	-	.05**	ns	-	.18**	.16**
... Bedeutung der Sprache im Beruf der Mutter	-	ns	ns	-	ns	-.03*
... Bedeutung der Sprache im Beruf des Vaters	-	ns	ns	-	ns	ns
... sprachbez. Unterstützung in der Familie	-	ns	-.11**	-	-.12**	-.11**
... Umgang mit Deutsch / Englisch in der Familie	-	ns	ns	-	.07**	.06**
... Wertschätzung der Sprache in der Familie	-	ns	ns	-	.11**	.10**
... Elterninteresse am Deutsch-/Englischunterricht	-	ns	ns	-	-.04**	-.03*

Anmerkungen: <sup>A</sup>Wiedergegeben sind standardisierte Regressionskoeffizienten; ns = nicht signifikant; Signifikanzniveaus: \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Die Befunde aus Modell 1 vervollständigen das auf Mathematik bezogene Bild aus PISA 2003 wie folgt: Bei der Vorhersage von Mathematikleistungen wurde dort der stärkste Effekt für die sozioökonomische Stellung der Familie (HISEI) ermittelt. Für den Besitz an Kulturgütern und höchste elterliche Bildungsabschlüsse wurden weniger hohe, in etwa gleichwertige Koeffizienten ermittelt. Wie hier wiesen Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status, hohen elterlichen Bildungsabschlüssen und vielen kulturellen Besitztümern in der Familie auch höhere Kompetenzen auf. Mathematikleistungen standen ferner mit der Nicht-Vollzeitbeschäftigung des Hauptverdieners und – abweichend von hier berichteten Befunden – der Familienstruktur in negativem Zusammenhang.

Bei einer Gesamtschau entsprechender Befunde für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik kann also festgehalten werden: Sprachliche Leistungen werden weniger stark von der sozioökonomischen Stellung der Familie und in höherem Ausmaß von Indikatoren objektivierten kulturellen Kapitals der Familie bestimmt. Der Migrationshintergrund einer Familie hat zwar negative Auswirkungen auf Kompetenzen in Mathematik und Deutsch, steht aber in keinem Zusammenhang zu den Englischkompetenzen (vgl. Kapitel 20).

## **Prozessmerkmale sozialer Herkunft und sprachliche Leistungen – Ergebnisse von Modell 2**

Bei der Vorhersage von sprachlichen Leistungen durch Prozessmerkmale sozialer Herkunft (Modell 2) ergeben sich in beiden Fächern verschiedene Ergebnismuster. Für Leistungen im Deutschen sind die in den Skalen erfassten Einstellungen und Werthaltungen der Eltern fast nicht von Bedeutung. Lediglich das berichtete Ausmaß innerfamiliärer Kenntnisse (Beispielitem: „Ich glaube, in Deutsch wissen wir so gut Bescheid wie die Lehrer unseres Kindes.“) hat einen positiven Einfluss auf Deutsch-Kompetenzen. Anders verhält es sich im Fach Englisch: Positive Elternangaben im Hinblick auf innerfamiliäre Kenntnisse, konstruktiven Umgang und Wertschätzung gehen auf Schülerseite mit höheren Englisch-Kompetenzen einher. Ein Interesse von Eltern am Englischunterricht sowie die grundsätzliche Bereitschaft zu innerfamiliärer Unterstützung (z.B. „Wenn unser Kind in Englisch nicht mehr weiter weiß, helfen wir ihm.“) wird dagegen vornehmlich von Eltern berichtet, deren Kinder eher schlechte Englischleistungen aufweisen. Dieses letzte Ergebnis soll angesichts der oben berichteten Befunde so interpretiert werden, dass tatsächliche sprachbezogene Unterstützung tendenziell eher in Familien mit widrigen Bedingungen sozialer Herkunft und, salopp gesprochen, erst dann erfolgt, „wenn das Kind bereits in den Brunnen gefallen ist“.

## **Wechselwirkung von Struktur- und Prozessmerkmalen sozialer Herkunft bei der Vorhersage von sprachlichen Leistungen – Ergebnisse von Modell 3**

Werden zur Vorhersage von Schülerleistungen Struktur- und Prozessmerkmale sozialer Herkunft simultan herangezogen, ergibt sich im Fach Deutsch ein nahezu unverändertes Bild. Strukturelle Aspekte sozialer Herkunft behalten – mit Ausnahme des höchsten elterlichen Bildungsabschlusses (HISCED) – ihre Effekte bei. Die Sprachpraxis im Elternhaus ist auch bei Kontrolle der sozialen Herkunft nicht prädiktiv für Deutschleistungen. Im Fach Englisch hingegen zeigt sich: Bis auf den Besitz an Kulturgütern – objektiviertes kulturelles Kapital – sind bei Kontrolle von Prozessmerkmalen sozialer Herkunft deren strukturelle Aspekte unerheblich für Schülerleistung. Für Skalen zur Sprachpraxis im Elternhaus werden nach wie vor hochsignifikante, mit Modell 2 konsistente Effekte auf Englischleistung ermittelt.

Die neuentwickelten Indikatoren zur Erfassung sprachbezogener Elterneinstellungen und Werthaltungen von Eltern im Sinne von Prozessmerkmalen sozialer Herkunft liefern für das Fach Deutsch also keinen über den der in anderen Studien bewährten Strukturmerkmale sozialer Herkunft hinausgehenden Informationsgewinn. Die Effekte von Strukturmerkmalen sozialer Herkunft auf Englischleistung jedoch werden fast vollständig durch die Skalen zur Sprachpraxis im Elternhaus, also durch Prozessmerkmale sozialer Herkunft, mediiert (vgl. Baron/Kenny 1986).

## Soziale Herkunft, Sprachpraxis und Lernzuwächse in Deutsch und Englisch

Das längsschnittliche Design von DESI erlaubt die Beantwortung der Fragestellung, inwieweit strukturelle und prozessuale Aspekte sozialer Herkunft prädiktiv für die Veränderung von Kompetenzen in Deutsch und Englisch sind. Dazu wurden die Analysen aus Tabelle 25.4 für die erfassten Kompetenzzuwächse repliziert.

Im Fach Deutsch (betrachtet wurde der Indikator zum Leseverstehen) zeigt sich bei vergleichsweise geringen Zuwächsen, dass lediglich der kulturelle Besitz in der Familie vorhersagekräftig für Leistungsveränderungen ist. Je mehr Kulturgüter eine Familie besitzt, umso höher ist dieser Zuwachs. Für Englischleistungen ergibt sich auf der Grundlage des eingesetzten C-Tests folgendes Bild: Lernzuwächse sind unabhängig von allen Strukturmerkmalen sozialer Herkunft. Die von Eltern berichtete Wertschätzung der Sprache hat dagegen einen signifikant positiven Einfluss auf Leistungszuwächse in diesem Fach. Diese skizzenartigen Befunde zur Determination von Lernzuwächsen innerhalb des Untersuchungszeitraumes von DESI unterstreichen ein weiteres Mal die differentielle Wirksamkeit von Struktur- und Prozessmerkmalen sozialer Herkunft bei der Beeinflussung von Deutsch- und Englischleistungen.

### 25.7 Zusammenfassung

Mit den Analysen dieses Kapitels sollte zunächst im Hinblick auf Strukturmerkmale sozialer Herkunft ein möglichst hohes Maß an Vergleichbarkeit zu entsprechenden Befunden von PISA 2003 hergestellt werden. Weiterhin war beabsichtigt, erstmals sprachbezogene Prozessmerkmale sozialer Herkunft zu beschreiben und ihr Verhältnis zu strukturellen Bedingungen sozialer Herkunft zu untersuchen. Am Ende stand die Fragestellung, inwieweit der Einfluss von Strukturmerkmalen sozialer Herkunft auf Schülerleistungen in Deutsch und Englisch durch die Ausprägungen von Prozessmerkmalen sozialer Herkunft transportiert wird.

Der Vergleich mit den in PISA 2003 gewonnenen Ergebnissen lässt sich wie folgt zusammenfassen: Im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit der Eltern, die Familienstruktur, den höchsten sozioökonomischen Status, höchste elterliche Bildungsabschlüsse und kulturellen Besitz in der Familie als *Strukturmerkmale sozialer Herkunft* wurden in der Elternschaft von DESI mit PISA 2003 in hohem Maße vergleichbare Bedingungsgefüge ermittelt. Auf deskriptiver Ebene ergeben sich zwischen strukturellen Bedingungen sozialer Herkunft und mittleren Schülerleistungen in Deutsch, Englisch und Mathematik durchaus differentielle Zusammenhänge. Für Kinder aus Familien, die über unterschiedlich viel objektivierte kulturelles Kapital (kulturellen Besitztümern) verfügen, zeigen sich in sprachlichen Fächern höhere Leistungsstreuungen als in Mathematik. Unterschiedliche Bedingungen im Hinblick auf die sozioökonomische Stellung der Familie gehen dagegen mit weniger hohen Unterschieden in Schülerleistungen in Deutsch und Englisch einher als in PISA 2003 (Mathematik). Der Migrationshintergrund von Familien und der Tatbestand,

dass zu Hause nicht Deutsch als Umgangssprache gesprochen wird, hat auf fremdsprachliche Leistungen geringere Auswirkungen als auf Deutsch- und Englisch-Kompetenzen. Diese Befunde bleiben auch dann erhalten, wenn Strukturmerkmale sozialer Herkunft regressionsanalytisch zu Schülerleistungen in sprachlichen Fächern in Beziehung gesetzt werden und dabei für Unterschiede im Hinblick auf kognitive Grundfähigkeiten von Schülern und verschiedene Leistungsniveaus in den hier betrachteten Bildungsgängen kontrolliert wird.

Zur Beschreibung *sprachbezogener Prozessmerkmale sozialer Herkunft* wurden auf die Fächer Deutsch und Englisch bezogene Werthaltungen und Einstellungen von Eltern (Sprachpraxis im Elternhaus) sowie von Eltern berichtete Häufigkeiten tatsächlichen sprachbezogenen Unterstützungsverhaltens herangezogen. Im Hinblick auf das Fach Deutsch wurde dabei eine förderlichere Sprachpraxis im Elternhaus als für das Fach Englisch ermittelt. Diese äußert sich in höheren selbstberichteten Kenntnissen, einer größeren Bedeutung von Deutsch im Beruf von Mutter und Vater, einem konstruktiveren Umgang mit dieser Sprache und einer höheren prinzipiellen Bereitschaft, das Kind bei Fehlern und Verständnislücken zu unterstützen. Die auf Deutsch und Englisch bezogenen Werthaltungen und Einstellungen von Eltern kovariieren erwartungsgemäß mit Strukturmerkmalen sozialer Herkunft, so dass hohe Ausprägungen der Letzteren auch mit positiverer Sprachpraxis im Elternhaus einhergehen. Dies aber äußert sich *nicht* in der tatsächlichen sprachbezogenen Unterstützung durch die Eltern. Derartige Unterstützung, etwa in Form von Hausaufgabenhilfe, erfolgt im Gegenteil eher in Familien aus widrigen strukturellen Bedingungen sozialer Herkunft und wenn Eltern unzufrieden mit den Leistungen ihres Kindes sind. Dieser offensichtlich kompensatorische Charakter tatsächlicher sprachbezogener Unterstützung ist unabhängig von Strukturmerkmalen sozialer Herkunft.

Im Hinblick auf die *Wechselwirkung von Struktur- und Prozessmerkmalen sozialer Herkunft bei der Beeinflussung von Schülerleistungen in Deutsch und Englisch* zeigte sich: Leistungen im Deutschen sind fast ausschließlich durch strukturelle Aspekte sozialer Herkunft, also zeitstabile Bedingungen wie den sozioökonomischen Status oder das elterliche Bildungsniveau, beeinflusst. Prozessmerkmale sozialer Herkunft im Sinne sprachbezogener Einstellungen und Werthaltungen von Eltern (Sprachpraxis im Elternhaus) sind hier nahezu bedeutungslos. In Bereich Englisch ergibt sich ein umgekehrtes Befundmuster: Die Effekte des sozioökonomischen Status, der elterlichen Bildungsabschlüsse und des objektivierten kulturellen Kapitals (Strukturmerkmale) verschwinden, sobald für die Sprachpraxis im Elternhaus (Prozessmerkmale) kontrolliert wird. Die Beeinflussung der Englischleistungen durch Strukturmerkmale wird hier offensichtlich vollständig über die Ausprägungen der Prozessmerkmale transportiert. Bei Schülern aus Familien, deren Eltern hohe fachbezogene Kenntnisse, eine hohe Wertschätzung des Faches Englisch und einen positiven Umgang mit dieser Sprache berichten, werden dabei auch höhere Kompetenzen ermittelt.

## Literatur

- Baron, R. M./Kenny, D. A. (1986): The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 51, S. 1173-1182.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K. J./Weiß, M. (Hrsg.): *PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, S. 323-397.
- 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. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, H. 1, S. 46-72.
- Bernstein, B. (1977): *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Coleman, J.S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Coleman, J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology* 94, Supplement, S. 95-120.
- Ehmke, T./Hohensee, F./Heidemeier, H./Prenzel, M. (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann, S. 226–253.
- Ehmke, T./Siegle, T./Hohensee, F. (2005): Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche*. Münster: Waxmann, S.233-264.
- Ganzeboom, H. B. G./de Graaf, P. M./Treiman, D. J./de Leeuw, J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. In: *Social Science Research* 21, S. 1-56.
- Helmke, A./Schrader, F. W./Hosenfeld, I. (2004): Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen Ihrer Kinder. In: *Bildung und Erziehung* 57, S. 251-277.
- 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.
- Organisation for the Economic Co-Operation and Development (OECD) (1999): *Classifying educational programmes. Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. Paris: OECD.
- Portes, A. (1998): Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. In: *Annual Review of Sociology* 24, S. 1-24.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (1967): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Westat (2002): *WesVar 4.2 User's Guide*. Westat: Rockville, MD.