

# Arbeitsberichte

---

Familiärer Hintergrund  
der Einschulungsjahrgänge 2001  
und 2002 in Heidelberg

Sozioökonomischer Status,  
Bildungsnähe,  
Familienstruktur  
und außerschulische Förderung

Anita Schick, Carmen Fehrenbach,  
Anke Treutlein, Isabelle Zöller,  
Jeanette Roos & Hermann Schöler

**EVES\* - Arbeitsberichte**

**Familiärer Hintergrund  
der Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002 in Heidelberg**

Sozioökonomischer Status, Bildungsnähe  
Familienstruktur und außerschulische Förderung

Anita Schick, Carmen Fehrenbach,  
Anke Treutlein, Isabelle Zöller,  
Jeanette Roos und Hermann Schöler

**Bericht Nr. 6**

September 2006

Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Keplerstr. 87, D-69120 Heidelberg  
(06221) 477-532 (Roos) Roos@ph-heidelberg.de  
(06221) 477-426 (Schöler) k40@ix.urz.uni-heidelberg.de

**ISSN 1619-6309**

- \* Mit dem Akronym „EVES“ greifen wir auch zurück auf die Namen der bekanntesten Kinder in der Sprachentwicklungsforschung: Adam & Eve (Brown. 1973). Daher favorisieren wir die englische Aussprache für „EVES“.
- \*\* Für die finanzielle Unterstützung unserer Forschungsarbeiten danken wir der Stadt Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

# INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG .....	6
2	METHODEN .....	8
2.1	Stichprobe.....	8
2.2	Datenerhebung und Instrumente.....	9
2.3	Elternfragebogen .....	9
2.3.1	Allgemeines.....	9
2.3.2	Rücklauf des Elternfragebogens.....	10
3	SOZIALE HERKUNFT DER FAMILIEN .....	11
3.1	Erfassung des sozioökonomischen Hintergrunds .....	11
3.1.1	Soziale Herkunft.....	11
3.1.2	Indikatoren der sozioökonomischen Stellung .....	13
3.2	Schulabschluss und Ausbildungsniveau der Eltern .....	18
3.3	Berufliche Tätigkeit, Stellung und Personalverantwortung .....	19
3.4	Beschäftigungsumfang .....	20
3.5	Soziales Ansehen und sozioökonomischer Status .....	20
3.6	Sozioökonomischer Status und Einschulungsalter .....	22
4	MIGRATIONS HinterGRUND UND FAMILIÄRE SPRACHSITUATION .....	24
4.1	Migrationshintergrund.....	24
4.2	Familiäre Sprachsituation.....	24
4.2.1	Ein- versus Mehrsprachigkeit.....	24
4.2.2	Sprachfertigkeiten von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund .....	26
5	ALLGEMEINE FAMILIÄRE STRUKTURMERKMALE.....	27
5.1	Kinderzahl in der Familie.....	27
5.2	Stellung in der Geschwisterreihe.....	27
5.3	Familienstruktur und besondere familiäre Ereignisse .....	27
5.4	Betreuungspersonen .....	28
6	AUßERSCHULISCHE FÖRDERUNG .....	28
6.1	Lernbedingungen vor Schuleintritt.....	28
6.1.1	Vorlesen .....	29
6.1.2	Besuch vorschulischer Einrichtungen .....	30
6.2	Therapeutische Maßnahmen.....	30
6.2.1	Allgemein.....	30
6.2.2	Sprachtherapie und Sprachförderung.....	31
6.3	Außerschulische Aktivitäten .....	31
6.3.1	Freizeitaktivitäten.....	31
6.3.2	Fernsehgewohnheiten.....	31
7	EINSTELLUNGEN DER ELTERN ZU SCHULE UND SCHULISCHEN LEISTUNGEN .....	33
7.1	Leistungsanforderungen .....	33
7.2	Zufriedenheit mit der Schule und den Schulleistungen.....	33
7.3	Bildungsaspiration.....	34
8	SOZIOÖKONOMISCHER HINTERGRUND VON LEISTUNGSSTARKEN UND LEISTUNGSSCHWACHEN DRITTKLÄSSLERN/-INNEN .....	35
9	REPRÄSENTATIVITÄT DER EVES-STUDIE .....	36
10	DISKUSSION UND AUSBLICK.....	40
11	LITERATURVERZEICHNIS .....	43
12	ANHANG.....	47

## Zusammenfassung

Der Bericht enthält eine detaillierte Darstellung der familiären Rahmenbedingungen zweier Einschulungsjahrgänge, die im Rahmen der EVES-Studie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg längsschnittlich untersucht wurden. Von insgesamt 1 520 Kinder der Einschulungsjahrgänge 2001 ( $N = 777$ ) und 2002 ( $N = 743$ ) aus 16 Heidelberger Grundschulen wurde die Leistungsentwicklung von der 1. bis zur 4. Klasse beobachtet.

Ein Großteil der untersuchten Kinder stammt aus einem bildungsnahen Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss aufweist. Obwohl das Bildungsniveau von Müttern und Vätern im Allgemeinen vergleichbar ist, sind Mütter häufiger teilzeitbeschäftigt und seltener in Führungspositionen zu finden. Die meisten Kinder wachsen mit beiden Elternteilen und durchschnittlich ein bis zwei Geschwistern auf. Häufigste Hauptbetreuungsperson ist die Mutter. Circa ein Viertel der Kinder wächst mehrsprachig auf. Dies ist im Allgemeinen auf einen Migrationshintergrund des Elternhauses zurückzuführen und geht nicht selten mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status einher.

Fast alle untersuchten Kinder haben vor Schuleintritt eine Einrichtung im Elementarbereich besucht. Mit der Schule, den Lehrpersonen, den schulischen Leistungsanforderungen sowie den Schulleistungen der Kinder sind die meisten Eltern zufrieden. Es zeigt sich jedoch, dass Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund offensichtlich stärker in den Schulalltag eingebunden sind bzw. häufiger den Kontakt zu den Lehrpersonen suchen als Eltern mit niedrigerem sozioökonomischen Status, dies gilt unabhängig von der Zufriedenheit mit den Schulleistungen.

## **Abstract**

As part of the EVES longitudinal study the reading and spelling skills as well as the personal background of 1 520 children have been assessed throughout elementary school. Since family background presumably affects a student's performance in school, the present paper contains a detailed description of the EVES-sample regarding socio-economic background, ethnicity, maternal and paternal educational level as well as other family related variables.

The majority of the participating children have well-educated parents, come from families of high socio-economic status and grow up with their biological parents as well as one or two siblings. In most cases the mother is taking care of the children, which might be connected to the fact that, although the paternal and maternal educational level is usually alike, women are less often found in high-ranking jobs and work part-time rather than full-time. About 25 percent of the children are bilingual, which is mostly due to an immigrant background and often accompanied by a somewhat low socio-economic status.

In general the parents' attitude towards teachers, grades and the school itself can be described as positive. Despite their overall satisfaction with the child's performance in school, it can be stated that parents of high educational background seem to be more involved in school matters and attend more parent-teacher conferences.

## 1 Einleitung

Die Ergebnisse verschiedener Studien (u. a. Baumert et al., 2001; Lehmann & Nikolova, 2005) verdeutlichen, dass der familiäre Bildungshintergrund sowie der sozioökonomische Status eines Kindes dessen Schulkarriere maßgeblich beeinflussen kann. Ein hoher sozioökonomischer Status gepaart mit einem hohen Bildungsniveau der Eltern geht in aller Regel einher mit günstigeren Wohnverhältnissen, einem erleichterten Zugang zu lernrelevanten Medien und kulturellen Erfahrungen, die sich über das hierbei erworbene Wissen positiv auf die schulische Kompetenz- und Wissensentwicklung der Kinder auswirken (u. a. Bos & Pietsch, 2004; Lehmann & Nikolova, 2005; Zöllner, Roos & Schöler, 2006). Im Rahmen der LAU-Studie (Lehmann & Peek, 1997) konnte gezeigt werden, dass die Leistungsentwicklung von Kindern mit gleichen Lernausgangslagen und vergleichbarem Lernpotenzial umso günstiger verläuft, je höher das Bildungsniveau der Eltern ist. Hinzu kommt, dass Kinder aus bildungsnahen Familien bei objektiv gleicher Leistung (erfasst auf der Basis standardisierter Leistungstests) im Unterricht bessere Noten erhalten (Lehmann & Peek, 1997) und beim Übertritt in die weiterführenden Schulen bei vergleichbarer kognitiver Leistungsfähigkeit eine viermal größere Chance haben, das Gymnasium zu besuchen als Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status (Baumert et al., 2001). Die familiären Lebensverhältnisse und finanziellen Ressourcen stehen damit in einem engen Zusammenhang zu schulischen Leistungen und können die Bildungschancen eines Kindes sowohl vor als auch während der Schulzeit verringern oder erhöhen.

Im Rahmen des Projekts EVES (Evaluation eines Vorschultrainings sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule) werden Einflussfaktoren auf die schulische Leistungsentwicklung insbesondere im Bereich der Schriftsprache untersucht. Dazu werden neben Leistungsdaten zur Untersuchung der Schriftsprachentwicklung zweier Heidelberger Einschulungsjahrgänge (2001 und 2002) auch allgemeine Strukturmerkmale der Familien erhoben (zum Untersuchungsdesign und zu den Zielsetzungen s. Roos & Schöler, 2004). Ziel des vorliegenden Berichtes ist, die familiären Rahmenbedingungen der untersuchten Kinder genauer zu beleuchten und detailliert zu beschreiben. Die Grundlage hierfür stellen die Antworten aus zwei Elternfragebogen dar, mit deren Hilfe am Ende der 1. und 3. Klasse verschiedene Aspekte des sozioökonomischen Status, des elterlichen Bildungsniveaus und des familiären Hintergrunds der Kinder erfasst wurden.

In den folgenden Abschnitten werden die per Elternfragebogen erhobenen Daten deskriptiv dargestellt. Einer knappen Beschreibung des Alters und Geschlechts der Kinder folgt zunächst die Darstellung der sozialen Herkunft, des Bildungsniveaus, der beruflichen Stellung

der Eltern sowie der verschiedenen Indikatoren des sozioökonomischen Status. Anschließend wird die Deutschkompetenz der Kinder vor dem Hintergrund der familiären Sprachsituation und einer möglichen Migrationsgeschichte beschrieben. Allgemeine familiäre Strukturmerkmale (Anzahl der Geschwister, Stellung in der Geschwisterreihe, Familienkonstellation und Betreuungspersonen) werden im vierten, eine Analyse der außerschulischen Lernbedingungen im fünften Abschnitt dargestellt. Dabei wird besonders auf die Vorlesehäufigkeit durch die Bezugspersonen sowie die Unterbringung in Kinderkrippen, Horten und Kindergärten fokussiert. Weiter wird beschrieben, inwiefern die im Rahmen der EVES-Studie getesteten Kinder eine zusätzliche Förderung erhalten, z. B. in Form einer Sprach- oder Ergotherapie und in welchem Umfang Freizeitaktivitäten den Schulalltag ergänzen. Welche Einstellungen die Eltern der Schule, den Lehrpersonen sowie den schulischen Leistungen ihrer Kinder entgegenbringen, ist Bestandteil des sechsten Abschnitts. Der Schwerpunkt liegt in diesem Zusammenhang insbesondere auf den Bildungsaspirationen der Eltern. Im siebten Abschnitt wird geprüft, ob und inwiefern sich der sozioökonomische Hintergrund leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler/-innen unterscheidet. Im achten Abschnitt wird schließlich die Repräsentativität der Untersuchungsgruppe und deren Vergleichbarkeit mit der PISA-Studie untersucht.

## 2 Methoden

### 2.1 Stichprobe

Im Rahmen von EVES beteiligen sich 16 der insgesamt 17 Heidelberger Grundschulen. Die Gesamtstichprobe umfasst die Daten von 1 520 Kindern aus den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 (777 Kinder des Jahrgangs 2001 und 743 Kinder des Jahrgangs 2002). Für das Schuljahr 2001 entspricht dies einem Anteil von 79.9 % aller in insgesamt 40 Klassen gemeldeten Kinder ( $N = 972$ )<sup>1</sup>. Für das Schuljahr 2002 liegt die Beteiligung bei 73.6 %, bezogen auf die in 43 Klassen gemeldeten Kinder ( $N = 1 010$ )<sup>2</sup>.

Das Geschlechterverhältnis der Gesamtstichprobe von 48.6 % Mädchen zu 51.4 % Jungen spiegelt sich auch in den beiden Einschulungsjahrgängen wider: Im Jahrgang 2001 ist das Verhältnis mit 53,4 % zu 46,6 % etwas zugunsten der Jungen verschoben. Im Jahrgang 2002 ist das Verhältnis mit 366 Mädchen (49.3 %) und 377 Jungen (50.7 %) annähernd ausgewogen. Das Durchschnittsalter bei Schuleintritt beträgt in beiden Jahrgängen 6;7 Jahre. Im Einschulungsjahrgang 2001 variiert es zwischen 5;0 und 9;1 Jahren ( $SD = 5$  Monate), im Einschulungsjahrgang 2002 zwischen 5;5 und 8;8 Jahren ( $SD = 5$  Monate). Jungen sind bei ihrer Einschulung signifikant älter als Mädchen ( $t = 4.49$ ;  $p < .001$ ). Insgesamt wurden 0.9 % der Kinder vorzeitig eingeschult, d. h. sie hatten ihren sechsten Geburtstag nach dem 31. Dezember des Einschulungsjahres. Weitere 17.1 % gehören zu den so genannten Kann-Kindern. Als solche werden all jene Kinder bezeichnet, deren Geburtstag in den Zeitraum vom 30. Juni bis zum 31. Dezember fällt. Kann-Kinder können bei entsprechender Entwicklung eingeschult, auf Wunsch der Eltern aber auch zurückgestellt werden. Der Großteil der teilnehmenden Kinder (76.2 %) wurde regulär eingeschult. Die verbleibenden 5.9 % der Kinder wurden später eingeschult, was bei Jungen mit 65.2 % bedeutsam häufiger der Fall war als bei Mädchen, die demgegenüber mit 61.5 % bedeutsam häufiger als Jungen vorzeitig ( $\chi^2 = 18.5$ ;  $p < .001$ ) eingeschult wurden.

---

<sup>1</sup> Die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler der 1. Klassen im Schuljahr 2001 in Heidelberg beträgt  $N = 1\,025$ . Da eine der 17 Grundschulen nicht teilnimmt, in der in zwei ersten Klassen 39 Kinder unterrichtet wurden, reduziert sich die Gesamtzahl auf  $N = 972$ .

<sup>2</sup> Im Jahre 2002 wurden insgesamt 1 071 Kinder eingeschult. Entsprechend verringerte sich auch hier die Zahl der Kinder auf 1 010 in 16 Grundschulen.

## 2.2 Datenerhebung und Instrumente

Die teilnehmenden Kinder wurden während der gesamten Grundschulzeit, jeweils am Ende eines jeden Schuljahres mittels standardisierter Tests untersucht, wobei der Schwerpunkt auf den schriftsprachlichen Leistungen (Lesen und Rechtschreiben) und der kognitiven Leistungsfähigkeit lag. Aus zeitökonomischen Gründen kamen ausschließlich Gruppentests zum Einsatz:

- *Kognitive Leistungsfähigkeit*: Die kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder wurde am Ende der 1. und 2. Klasse mittels des kulturfairen *Grundintelligenztests Skala 1 (CFT 1)*, Cattell, Weiß & Osterland, 1997) und am Ende der 4. Klasse anhand des *Prüfsystems für Schul- und Bildungsberatung für 4. bis 6. Klassen (PSB-R 4-6)*, Lukesch, Kornmann & Mayrhofer, 2002) erhoben.
- *Leseleistung*: Die Leseleistung wurden mit zwei Tests erfasst, die in allen vier Grundschuljahren eingesetzt werden konnten: Die *Würzburger Leseleseprobe (WLLP)*; Küspert & Schneider, 1998) und *Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL-L)*; Marx, 1998).
- *Rechtschreibleistung*: Da im Bereich der Rechtschreibung kein Test vorliegt, der in den Klassen eins bis vier eingesetzt werden kann, wurde die Rechtschreibleistung am Ende der 1. und 2. Klasse mit dem *Weingartener Grundwortschatz-Rechtsschreib-Test (WRT 1+)*; Birkel, 1995; *WRT 2+*; Birkel, 1994) und am Ende der 3. und 4. Klasse mit dem *Diagnostischen Rechtschreibtest für 3. Klassen (DRT-3)*; Müller, 2004) bzw. *für 4. Klassen (DRT-4)*; Grund, Haug & Naumann, 2004) erfasst.

Eine detaillierte Beschreibung der Testleistungen der teilnehmenden Schüler/-innen bieten die bisherigen Arbeitsberichte (u. a. Roos, Zöllner & Fehrenbach, 2005; Scheib, Schöler, Fehrenbach, Roos & Zöllner, 2005; Schöler, Scheib, Roos & Link, 2003).

## 2.3 Elternfragebogen

Die Informationen zum familiären Hintergrund wurden am Ende der 1. und 3. Klasse auf der Grundlage eines Elternfragebogens erhoben. Aus den erfassten Informationen lassen sich verschiedene Indikatoren des Sozialmilieus ableiten.

### 2.3.1 Allgemeines

Die eingesetzten Elternfragebogen (s. Anhang) lehnen sich inhaltlich an die in der PISA-Studie verwendeten Elternfragebogen (Baumert et al., 2001) an und lassen sich in zwei Abschnitte gliedern: Im ersten Teil werden Fragen zur familiären Situation der Kinder, zu ihrem sprachlichen Hintergrund, zum Besuch vorschulischer Einrichtungen sowie zur Einstellung

der Eltern zu Schule, Lehrern und den schulischen Leistungen ihrer Kinder gestellt; im zweiten Teil werden Variablen zur Beschreibung der sozialen Herkunft erhoben.

Neben einer deutschen Version der Fragebogen wurde für die erste Erhebungsphase (am Ende der 1. Klasse) zusätzlich eine türkische und eine russische Version erstellt. Wie sich im Laufe der Erhebungen herausstellte, wurde von den Kindern und Familien mit entsprechendem Migrationshintergrund jedoch der deutsche Fragebogen bevorzugt, sodass am Ende der 3. Klasse auf eine erneute Übersetzungen des Fragebogens verzichtet wurde.

### **2.3.2 Rücklauf des Elternfragebogens**

Die Rücklaufquote des ersten Elternfragebogens (Klasse 1) kann als gut bezeichnet werden: Für den Einschulungsjahrgang 2001 liegen 683 Elternfragebogen vor (dies entspricht einer Quote von 87.9 %), für den Einschulungsjahrgang 2002 sind es 674 (90.7 %). Insgesamt fehlen somit von 163 Kindern (10.7 % der Gesamtstichprobe) sämtliche Angaben zum familiären Hintergrund. Bei den verbleibenden 89.3 % liegen die entsprechenden Angaben vor, sind jedoch nicht in allen Fällen vollständig. Die Rücklaufquote des Elternfragebogens am Ende der 3. Klasse fällt mit 75 % (bezogen auf die durch Umzug, Schulwechsel etc. bereits reduzierte Stichprobe von  $N = 1\,316$  Kinder) deutlich geringer aus. Dies lässt sich insbesondere auf die geringe Rücklaufquote beim Jahrgang 2002 (68.5 %) zurückführen. Für den Jahrgang 2001 liegen hingegen Daten von 81.6 % der Eltern vor.

### 3 Soziale Herkunft der Familien

Zur Beschreibung des Lernumfelds von Grundschulkindern wurden sieben Fragen aus dem PISA-Elternfragebogen (Baumert et al., 2001) entnommen, mit denen Merkmale der familiären und sozialen Umgebung erfasst werden. Dazu gehören die Fragen nach dem Schulabschluss bzw. der Ausbildung der Eltern, sowie die berufliche Situation – zu der sowohl die berufliche Tätigkeit als auch die berufliche Stellung zählen. Die aus diesen Informationen abgeleiteten Indizes zur Beschreibung des sozioökonomischen Status und der Schichtzugehörigkeit der Familien werden nachfolgend näher beschrieben.

#### 3.1 Erfassung des sozioökonomischen Hintergrunds

##### 3.1.1 Soziale Herkunft

Drei verschiedene Dimensionen beschreiben nach Baumert und Schümer (2001) die soziale Herkunft einer Person: das soziale Kapital, das kulturelle Kapital und die sozioökonomische Stellung der Familie (vgl. Abb. 1).

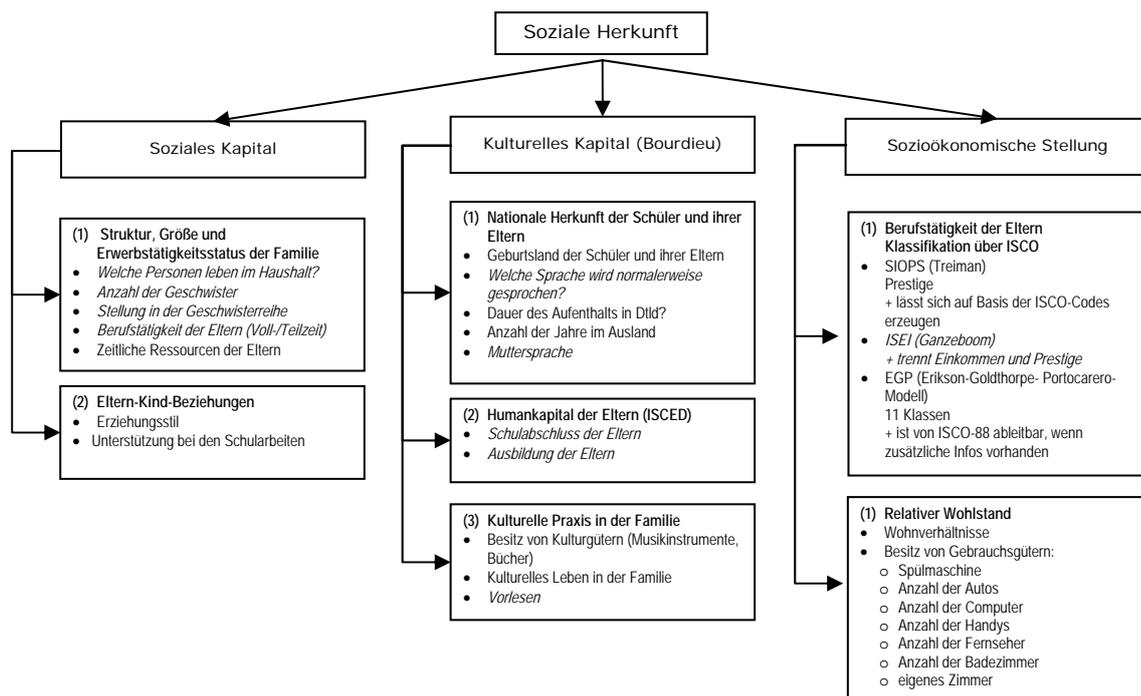


Abbildung 1 Modell zur Bestimmung der sozialen Herkunft nach Baumert und Schümer (2001); die Informationen, die im Elternfragebogen (s. o.) erfasst wurden, sind kursiv gesetzt

Unter **sozialem Kapital** versteht Coleman (1996) „das gesamte Sortiment an gesellschaftlichen Mitteln, auf die ein Individuum zurückgreifen kann, um mit ihrer Hilfe ein Ziel zu errei-

chen“ (S. 99). Verortet sei dieses in der unmittelbaren Familie, der Großfamilie oder Verwandtschaft, der ethnischen Gruppe, der Religionsgruppe oder der Gemeinschaft. Neben der Verfügbarkeit sozialer Netzwerke (z. B. innerhalb der Familie die Familienmitglieder, die existent und präsent sind), muss auch Stil und Intensität der Kommunikation betrachtet werden. Diese sozialen Netzwerke erzeugen wechselseitige Erwartungen und Verpflichtungen und beeinflussen Ziele, Werte und Einstellungen. Die „gesellschaftlichen Hilfsquellen“ sind direkt in ökonomisches Kapital konvertierbar.

Das **kulturelle Kapital** umfasst nach Bourdieu (1983) sämtliche Kulturgüter und kulturelle Ressourcen, also sowohl Sachgüter (z. B. Literatur und Kunstwerke) als auch institutionalisierte Formen potenzieller Macht (z. B. Titel oder Bildungszertifikate). Darüber hinaus schließt er auch die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die eine Person verinnerlicht hat, als Teil ihres kulturellen Kapitals mit ein. Nach Baumert und Schümer (2001) tragen diese Ressourcen dazu bei, dass in einem sozialen System die Qualifikationen, Einstellungen und Wertorientierungen weitergegeben werden, die zur Erhaltung des Status quo notwendig sind. Indikatoren des kulturellen Kapitals sind (1) die nationale Herkunft der Kinder und ihrer Eltern (z. B. Geburtsland, Dauer des Aufenthalts in Deutschland, Muttersprache), (2) das Humankapital der Eltern und (3) die kulturelle Praxis der Familie (z. B. der Besitz von Kulturgütern und das kulturelle Leben, wozu auch Vorlesen gezählt wird; vgl. Abb. 1).

Die **sozioökonomische Stellung** der Familie ist in internationalen Studien wie PISA – nicht zuletzt wegen der entsprechenden Quantifizierbarkeit anhand verschiedener Klassifikationssysteme – das übliche Maß für die soziale Herkunft der Kinder. Duncan (1961, zitiert nach Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003) definiert den „sozioökonomischen Status“ wie folgt:

„Status‘ definiert die Position eines Menschen in Bezug auf die Positionen anderer. Damit positioniert ‚Status‘ die Stellung von Menschen in hierarchischen Zusammenhängen. Präzisiert auf ‚sozialen Status‘ wird über diesen eine Person in der Hierarchie der Gesellschaft, in der er sich bewegt, verortet. Dieses geschieht im Allgemeinen über die Indikatoren ‚Bildung‘, ‚Beruf‘ und ‚Einkommen‘. Hiermit wird der ‚soziale Status‘ zum ‚sozioökonomischen Status‘. (S. 125)

Als Maß für den sozioökonomischen Status können anhand der von den Eltern erfragten Berufsangaben verschiedene Indizes über unterschiedliche Klassifikationssysteme erstellt werden. Diese Indizes unterscheiden sich sowohl konzeptuell als auch empirisch und basieren auf Berufsklassifikationen (z. B. der Klassifikation der Berufe KldB des Statistischen Bundesamtes von 1992 oder der International Standard Classification of Occupations ISCO des International Labour Office in Genf von 1990). Diese zwei Klassifikationssysteme und die daraus ableitbaren Indizes werden im Folgenden beschrieben.

### 3.1.2 Indikatoren der sozioökonomischen Stellung

#### Klassifikationssysteme der Berufe

Fragen zur beruflichen Tätigkeit werden in der Regel offen gestellt („In welchem Beruf sind Sie tätig?“, „Was machen Sie in diesem Beruf?“). Aus den Antworten lassen sich die Berufe anhand der Klassifikation der Berufe (KldB) des Statistischen Bundesamtes (1992) oder des „International Standard Classification of Occupations“ des International Labour Office in Genf von 1990 (ISCO-88; Geis & Hoffmeyer-Zlotnik, 2001) in Berufsklassen einordnen. Die meisten Indizes zur sozioökonomischen Stellung basieren auf der internationalen Klassifikation ISCO-88, da die KldB lediglich auf nationaler Ebene Gültigkeit besitzt.

#### Klassifikation der Berufe (KldB)

Die KldB ist hierarchisch gegliedert. Auf der obersten Ebene stehen die mit römischen Ziffern gekennzeichneten *Berufsbereiche*: Unter ihnen werden diejenigen Berufe zusammengefasst, die sich „dem Wesen der Tätigkeit nach, d. h. in der Arbeitsaufgabe und in den allgemeinen Arbeitsanforderungen, berühren“ (Statistisches Bundesamt, 1992, S. 13; vgl. Tabelle 1). Die auf der zweiten Ebene angesiedelten *Berufsabschnitte* umfassen bis zu sechs Berufsgruppen und sind durch Buchstaben gekennzeichnet. Auf der dritten Hierarchieebene befinden sich die *Berufsgruppen*, die mit einer zweistelligen Kennziffer bezeichnet sind und fachlich näher zueinander gehörende Berufe zusammenfassen. Die dreistellig kodierte *Berufsordnungen* sind als statistische Basiseinheiten definiert. Sie sind „nach dem Wesen ihrer Berufsaufgabe und Tätigkeit gleichartig“ (ebd.). Auf der letzten Ebene stehen schließlich die vierstelligen *Berufsklassen*. Zu jeder Berufsklasse sind die ihr zugeordneten Berufsbenennungen aufgeführt.

*Tabelle 1:* Berufssystematische Gliederung der KldB-92 (Statistisches Bundesamt, 1992)

<i>Anzahl</i>	<i>Gliederungseinheit</i>	<i>Beispiel</i>
6	Berufsbereiche	III. Fertigungsberufe
33	Berufsabschnitte	IIIk Textil- und Bekleidungsberufe (33-36)
88	Berufsgruppen	35 Berufe in der Textilverarbeitung
369	Berufsordnungen	358 Textilmäherinnen
2287	Berufsklassen	3584 Knopflochmäherinnen
	Berufsbenennungen	Knopflochsteperin, Ösmaschinenarbeiterin, Knopfmäherin etc.

#### International Standard Classification of Occupations (ISCO)

Wie die KldB ist auch die ISCO hierarchisch gegliedert, erhebt jedoch darüber hinaus den Anspruch der internationalen Gültigkeit und Vergleichbarkeit (Geis & Hoffmeyer-Zlotnik, 2000). Die erste Fassung der ISCO wurde 1968 (ISCO-68) publiziert und bildete die Aus-

gangsbasis für Prestige- und Statusskalen. Zwanzig Jahre später wurde sie überarbeitet und umstrukturiert. Als Ergebnis entstand die ISCO-88, die grundlegend verschiedenen Strukturierungsprinzipien folgt:

Die ISCO von 1968 war als Instrument für unterschiedliche Zwecke angelegt: Sie war nicht allein als Instrument für die amtliche Statistik konzipiert, sondern stellte zusätzlich ein Instrument dar, das für berufskundliche Fragestellungen, für Fragestellungen zur sozialen Mobilität und für eine international vergleichende Forschung einsetzbar sein sollte. Daher wurde besonderer Wert auf eine detaillierte Beschreibung der untersten Gliederungseinheit gelegt, deren Grundlage die Tätigkeitsbeschreibung ist. Die ISCO von 1988 ist primär für Anwendungszwecke der amtlichen Statistik konzipiert. Nicht mehr die Differenzierung steht im Vordergrund, sondern eine strukturierte Reduktion. Damit erhält bei diesem Kategoriensystem die oberste Hierarchieebene, die erste Stelle, eine zentrale strukturierende Rolle (Geis & Hoffmeyer-Zlotnik, 2000, S. 108).

Ein Wechsel von der ISCO-68 zur ISCO-88 ist damit weder theoretisch noch praktisch ohne weiteres möglich, da es keine eins-zu-eins Zuweisungen gibt (vgl. Geis & Hoffmeyer-Zlotnik, 2001). In der ISCO-88 werden verschiedene Ebenen der Berufe unterschieden. Auf der obersten Ebene stehen zehn Berufshauptgruppen (vgl. Tabelle 2), die in 28 Berufsgruppen, 116 Berufsuntergruppen und 390 Berufsgattungen unterteilt werden. Die 10 Berufshauptgruppen sind auf der obersten Ebene quasi-hierarchisch angeordnet in Abhängigkeit vom so genannten Skill-Level. Der Skill-Level spiegelt die Komplexität der entsprechenden beruflichen Aufgaben und damit die Qualifikationsanforderungen an die berufliche Tätigkeit wider.

*Tabelle 2* Berufshauptgruppen des ISCO-88 und die Zahl der jeweiligen Untergruppen sowie skill level nach Hoffmann (1999)

<i>Berufshauptgruppen</i>	<i>Berufsgruppen</i>	<i>Berufsuntergruppen</i>	<i>Berufsgattungen</i>	<i>Skill level</i>
1. Angehörige Gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft	3	8	33	-
2. Wissenschaftler	4	18	55	4
3. Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe	4	21	73	3
4. Bürokräfte, kaufmännische Angestellte	2	7	23	2
5. Dienstleistungsberufe, Verkäufer in Geschäften und auf Märkten	2	9	23	2
6. Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei	2	6	17	2
7. Handwerks- und Verwandte Berufe	4	16	70	2
8. Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer	3	20	70	2
9. Hilfsarbeitskräfte	3	10	25	1
0. Soldaten	1	1	1	-
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>116</b>	<b>390</b>	

*Ein Kodierungsbeispiel.* Dem Berufsbild des „zahnmedizinischen Assistenten“ wird der Kode „3225“ zugeordnet (siehe Abb. 2). Auf der obersten Ebene zählt der Beruf zur Kategorie 3 (Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe), auf der zweiten zur Kategorie 2 „Biowissenschaftliche und Gesundheitsfachkräfte“, auf der dritten ebenfalls zur Kategorie 2 („Medizinische Fachberufe (ohne Krankenpflege)“ und auf der vierten Ebene zur Kategorie 5.

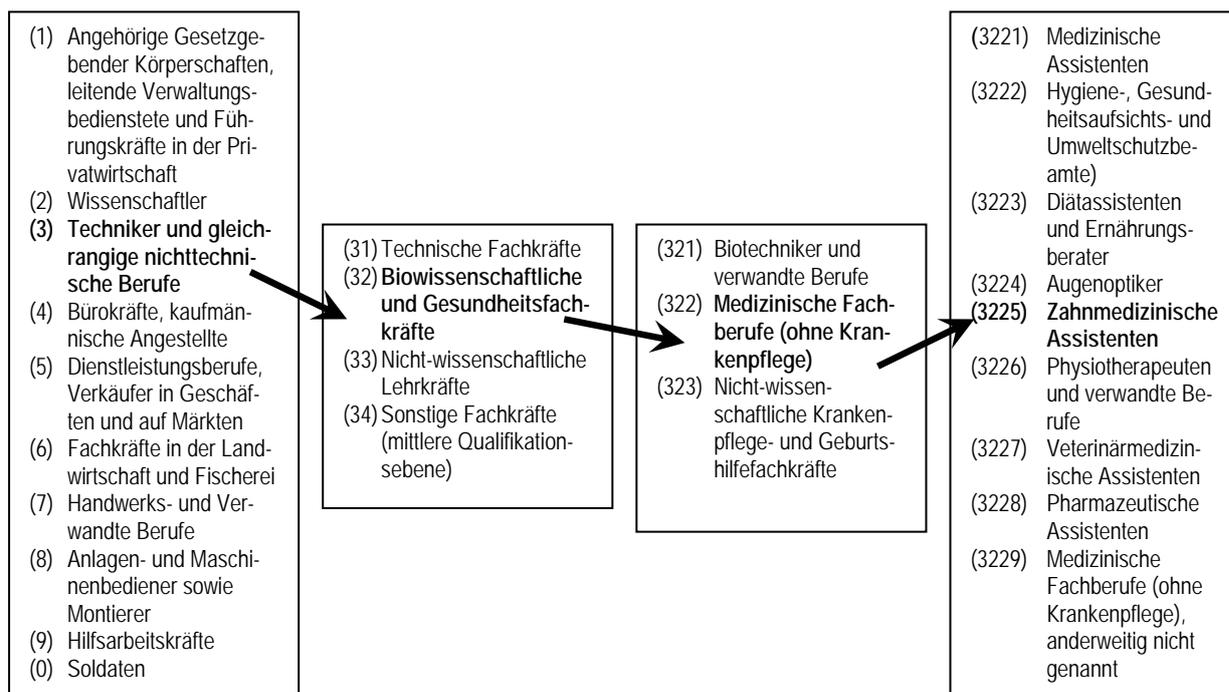


Abbildung 2 Kodierung des Berufs „Zahnmedizinischer Assistent“ nach ISCO-88

Im direkten Vergleich werden bei der KldB auf der untersten Ebene über 2 000 Berufsklassen, bei der ISCO-88 nur 390 Berufsgattungen unterschieden. Der Hauptunterschied zwischen KldB und ISCO besteht darin, dass die KldB auf der untersten Ebene eine Auflistung der Berufsbezeichnungen, die ISCO auf der untersten Ebene Definitionen von Berufen enthält. Die Auflistung der Berufsbezeichnungen hat eine hohe Trefferquote bei der Zuordnung zur Folge (vorausgesetzt die Liste der Berufsbezeichnungen wird an die sich im Laufe der Zeit kontinuierlich verändernden Berufsbezeichnungen angepasst). Die Kodierung auf der Basis von Definitionen stellt hingegen größere Anforderungen an die Kodierer (vgl. Geis & Hoffmeyer-Zlotnik, 2000).

Auf der Basis der ISCO-Codes können international valide Berufsrangskalen (z. B. die so genannte Standard International Occupational Prestige Scale SIOPS oder der International Socio-Economic Index ISEI) und Kategoriensysteme wie das Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP) gebildet werden, anhand derer die Stellung von Personen in der

sozialen Hierarchie einer Gesellschaft bestimmt werden kann. Im Rahmen der Ableitung von SIOPS und ISEI wird die Klassifizierung nach ISCO „verfeinert“ und die einzelnen Berufe im Hinblick auf Prestige (SIOPS) oder sozioökonomische Stellung (ISEI) auf einer linearen Skala angeordnet. Das EGP dagegen ist bildungs- und einkommensunabhängig und kategorisiert die Berufe anhand anderer Merkmale.

### **Standard International Occupational Prestige Scale (SIOPS)**

Werden die Berufsangaben auf der Basis der ISCO-Klassifikation vercodet, kann jedem vorliegenden ISCO-Code ein so genannter Prestige-Wert zugeordnet werden (Geis, 2005a). Unter Prestige wird hierbei das Ansehen verstanden, das mit einer beruflichen Stellung verbunden ist. Das „Berufs-Prestige“ bezeichnet somit das Ansehen, das einer beruflichen Tätigkeit zugeschrieben wird (Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003). Die Prestige-Werte beruhen auf umfangreichen Studien, in denen das Prestige und das soziale Ansehen verschiedener beruflicher Tätigkeiten ermittelt wurden.

Die Standard International Occupational Prestige Scale (SIOPS; Treiman, 1977) basiert auf den Umfragedaten von etwa 85 Studien in fast 60 Ländern. Die Korrelation zwischen den Prestigewerten vergleichbarer Berufe in unterschiedlichen Ländern ist hierbei ein Maß für den Grad der internationalen Übereinstimmung; Treiman (1975, zitiert nach Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003) berechnete diese Korrelationen paarweise für 55 Länder und berichtet durchschnittliche Korrelationen von  $r = .81$ . Auf der Basis dieser Daten konstruierte Treiman eine Standardskala mit Werten zwischen 0 und 100. Für die Kategorien der dreistelligen ISCO-68-Klassifikation ergab sich empirisch ein Bereich, der zwischen 14.4 (z. B. für land- und tierwirtschaftliche Arbeitskräfte) und 78.9 (z. B. für Ärzte) variierte. Für zwei- und einstelligen Kodierungen des ISCO-68 (also Kodierungen für unvollständige Berufsangaben, z. B. die „75-“ für „Textilarbeiter ohne weitere Information“) wurden entsprechende Mittelwerte errechnet (Geis, 2005b). 1996 entwickelte Treiman diesen Index, der in der Literatur häufig auch als Treimanscore bezeichnet wird, in Zusammenarbeit mit Ganzeboom weiter (Ganzeboom, De Graaf, Treiman & De Leeuw, 1992). Der neue SIOPS basiert nun auf der ISCO-88 und variiert zwischen 6 für „Jäger und Fallensteller“ und 78 für „Universitäts- und Hochschullehrer“.

### **International Socio-Economic Index (ISEI)**

Im Vergleich zu den Prestige-Skalen, die das soziale Ansehen eines Berufsbildes wiedergeben, berücksichtigen Maße des sozioökonomischen Status auch die zu einem Beruf hinfüh-

rende Ausbildung und das mittlere Einkommen. Diese so genannten sozioökonomischen Indizes stellen meist eine gewichtete Summe aus verschiedenen sozioökonomischen Charakteristika eines jeden Berufsbildes dar. Neben Ausbildung und Einkommen werden gelegentlich auch andere Charakteristika, wie z. B. die sozioökonomischen Bedingungen und das Vermögen des Vaters einbezogen (vgl. Ganzeboom & Treiman, 1996). Als internationales Maß entwickelten Ganzeboom et al. (1992) den *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI). Der ISEI trennt die ökonomische Stellung vom Berufsprestige und berücksichtigt ausschließlich Informationen zur Bildung und zum Einkommen.

Der ISEI ist von den ISCO-Klassifikationen 1968 und 1988 ableitbar und variiert in Abhängigkeit davon zwischen 10 (land- und tierwirtschaftliche Arbeitskräfte) und 90 (Richter) bei ISCO-68 und zwischen 16 (forstwirtschaftliche Hilfskräfte) und 90 (Richter) bei ISCO-88. Beim ISEI handelt es sich um ein nicht normalverteiltes Merkmal mit einem Mittelwert von 51.6 und einer Standardabweichung von 17.5 (Erikson, Goldthorpe, König, Lüttinger & Müller, 1989; Ganzeboom et al., 1992).

### **Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP)**

Während beim SIOPS und ISEI von sehr feinen Unterschieden zwischen den Berufen ausgegangen wird und die Berufe in kontinuierlicher Ordnung gesehen werden, basiert das in der soziologischen Forschung zumeist verwendete Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP; Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979) auf der Annahme, dass die entsprechenden Unterschiede innerhalb einer Klasse oder Schicht gering ausfallen. Es ist ein Kategoriensystem, das die Art der Tätigkeit, die Stellung im Beruf, die Weisungsbefugnisse und die zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen berücksichtigt, aber unabhängig ist von Bildungs- und Einkommensmaßen.

Das EGP wurde in den 1970er und 1980er Jahren entwickelt und für 13 Länder umgesetzt (Brauns, Steinmann & Haun, 2000). Zentral ist die Unterscheidung in die drei Obergruppen „Arbeitgeber“, „Selbstständige“ und „Arbeitnehmer“ (Erikson et al., 1979; Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003). In seiner ursprünglichen Version sieht das EGP-Modell die Einteilung in sieben Sozialschichten vor: (I) Obere Dienstklasse, (II) Untere Dienstklasse, (III) Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung, (IV) Selbstständige, (V, VI) Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion sowie (VII) Un- und angelernte Arbeiter und Landarbeiter (vgl. Tabelle 3). Die EGP-Klassen können anhand von ISCO-88-Codes erstellt werden.

**Tabelle 3** Beschreibung der Dienstklassen (EGP) nach Erikson, Goldthorpe und Portocarrero (zit. nach Bos & Pietsch, 2004)

<i>Dienstklasse</i>	<i>Bezeichnung und Beispiele</i>
I	<i>Obere Dienstklasse:</i> Zur oberen Dienstklasse gehören die Angehörigen von freien akademischen Berufen, führende Angestellte und höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als 10 Mitarbeitern und alle Hochschul- und Gymnasiallehrer.
II	<i>Untere Dienstklasse:</i> Zu dieser Klasse zählen Angehörige von Semiprofessionen, Angehörige des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst und technische Angestellte mit nicht manueller Tätigkeit.
IIIa–b	<i>Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung:</i> Hierzu zählen die klassischen Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten, Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht manuellen Tätigkeiten wie zum Beispiel Verkaufs- und Servicetätigkeiten.
IVa–c	<i>Selbstständige (...) und selbstständige Landwirte:</i> Zu dieser Klasse zählen alle Selbstständigen aus manuellen Berufen mit und ohne Mitarbeiter. Freiberufler werden dieser Klasse zugeordnet, wenn sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben.
V, VI	<i>Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen sowie Angestellte in manuellen Berufen:</i> Dazu gehören Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, sowie Aufsichtskräfte im manuellen Bereich und abhängig Beschäftigte mit manueller Tätigkeit.
VIIa–b	<i>Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter:</i> Dieser Klasse zugeordnet werden alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich, einige Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau, ferner alle Arbeiter, gelernt oder ungelern, in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie der Jagd.

Mit den im EVES-Elternfragebogen erhobenen Daten können verschiedene Maße der sozialen Herkunft gebildet werden. Anhand der Angaben zur Berufstätigkeit der Eltern wurden ISCO-Codes erstellt, die in ISEI, SIOPS und EGP transformiert wurden. Damit ist ein Vergleich der EVES-Ergebnisse mit denen internationaler Studien möglich.

### 3.2 Schulabschluss und Ausbildungsniveau der Eltern

Das Bildungsniveau der Eltern lässt sich als hoch einstufen. Mehr als die Hälfte der Eltern haben Abitur (55.2 % der Mütter und 57.0 % der Väter) (vgl. Tab. A1 im Anhang). Weitere 7.2 % der Väter und 5.9 % der Mütter haben die Fachhochschulreife, 21.7 % der Mütter und 14.8 % der Väter einen Realschulabschluss und 13.9 % der Mütter und 18.0 % der Väter einen Hauptschulabschluss bzw. Volksschulabschluss. Lediglich 2.4 % der Mütter und 1.5 % der Väter besitzen keinen Schulabschluss (vgl. Abb. 3).

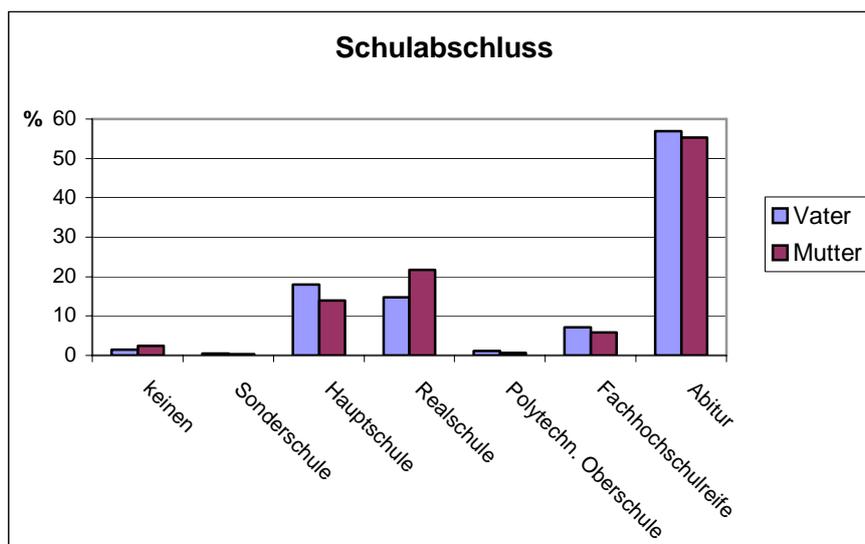


Abbildung 3 Schulabschlüsse der Eltern

Insgesamt 52.4 % der Väter haben nach Abschluss der Schule ein Studium aufgenommen, und dieses mit einem Fachhochschulabschluss (10.1 %), einem Hochschulabschluss (22.4 %) bzw. einer Promotion (19.9 %) beendet. 13.9 % der Väter absolvierten nach ihrem Schulabschluss eine Lehre. 9.1 % der Väter haben keine abgeschlossene Berufsausbildung, wobei in diese Kategorie auch Väter fallen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung in einem Ausbildungsverhältnis stehen, ihre Lehre oder ihr Studium jedoch noch nicht beendet haben. Bei den Müttern besitzen insgesamt 43.6 % ein abgeschlossenes Studium. 7.3 % der Mütter absolvierten dabei ein Studium an einer Fachhochschule, 27.5 % ein Studium an einer Hochschule und 8.8 % der Mütter sind promoviert. Der Anteil an Hochschulabsolventen ist bei den Müttern bedeutsam geringer als bei den Vätern ( $\chi^2 = 817.2, p < .001$ ). 30.4 % der Mütter schlossen an ihre Schulzeit den Besuch einer Berufsfachschule bzw. eine Lehre an (14.8 %). 11.5 % der Mütter besitzen keine abgeschlossene Berufsausbildung, wobei auch hierunter wieder Mütter fallen, die sich derzeit in einer Ausbildung befinden, diese jedoch noch nicht abgeschlossen haben.

### 3.3 Berufliche Tätigkeit, Stellung und Personalverantwortung

Etwa die Hälfte der Väter (47.9 %) und 60.3 % Mütter stehen in einem Angestelltenverhältnis. Selbstständig tätig sind 19.9 % der Väter und 8.5 % der Mütter. Die verbleibenden 22.2 % der berufstätigen Väter und 21.2 % der berufstätigen Mütter sind entweder als Arbeiter bzw. Arbeiterinnen tätig, verbeamtet, freiberuflich tätig oder aber im Familienbetrieb beschäftigt. In Bezug auf die Weisungsbefugnis geben 40.3 % der Väter, und 25.4 % der Mütter an, dass sie ein bis zehn Personen bei der Arbeit vorgesetzt sind. Vorgesetzte bzw. Vorgesetzter von

mehr als zehn Personen sind 19.5 % der Väter, jedoch nur 5.1 % der Mütter. Mütter befinden sich somit seltener als Väter in Führungspositionen ( $\chi^2 = 112.5, p < .001$ ).

### 3.4 Beschäftigungsumfang

Knapp ein Viertel der Familien lebt in traditioneller Erwerbskonstellation, d. h. die Mutter ist als Hausfrau tätig, der Vater vollzeitbeschäftigt. In 10.2 % der Familien sind beide Elternteile vollzeitbeschäftigt. Der Beschäftigungsumfang von Vätern und Müttern unterscheidet sich daher deutlich ( $\chi^2 = 137.6; p < .001$ ): 88.2 % der Väter, aber nur 13.9 % der Mütter sind vollzeitbeschäftigt. Umgekehrt ist das Verhältnis bei Teilzeitbeschäftigung: Hier sind es nur 5.5 % der Väter, aber 51.1 % der Mütter. 2.2 % der Väter und 4.5 % der Mütter sind auf Arbeitssuche. 21.0 % der Mütter sowie 1.4 % der Väter geben an, ausschließlich im Haushalt tätig zu sein.

### 3.5 Soziales Ansehen und sozioökonomischer Status

Das soziale Ansehen wird mittels SIOPS, der sozioökonomische Status mittels ISEI dargestellt. Zusätzlich erfolgt eine Darstellung anhand der anschaulicheren und soziologisch aussagekräftigeren Klasseneinteilung nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (EGP).

Das soziale Ansehen der Mütter variiert zwischen 17 und 78 SIOPS-Punkten mit einem Mittelwert von 49.9 Punkten ( $SD = 14.7$ ). Bei den Vätern ist das soziale Ansehen mit einem Mittelwert von 51.9 ( $SD = 16.7$ ) etwas höher und variiert zwischen 13 und 78 Punkten. Die Beurteilung der Berufe anhand der EGP-Klassen erfolgte für Mütter und Väter getrennt – bei PISA wurde nur das EGP der jeweiligen Bezugsperson verwendet (in der EVES-Studie ist dies in 46.8 % der Fälle allein die Mutter und in 1.1 % der Fälle nur der Vater, vgl. Abschn. 3.5). 40.0 % der Väter zählen zur Oberen, 26.2 % zur Unteren Dienstklasse. 11.4 % sind Arbeiter und 9.0 % Facharbeiter. Von den Müttern gehören 20.2 % der Oberen, 37.1 % der Unteren Dienstklasse an und 16.5 % der EGP-Klasse III a (Routinedienstleistungen). Die Verteilung auf die EGP-Klassen von Vätern und Müttern ist signifikant unterschiedlich ( $\chi^2 = 466; p < .001$ ): Väter gehören eher den „extremen“ Klassen an, während Mütter häufiger im Mittelfeld zu finden sind (vgl. Abb. 4).

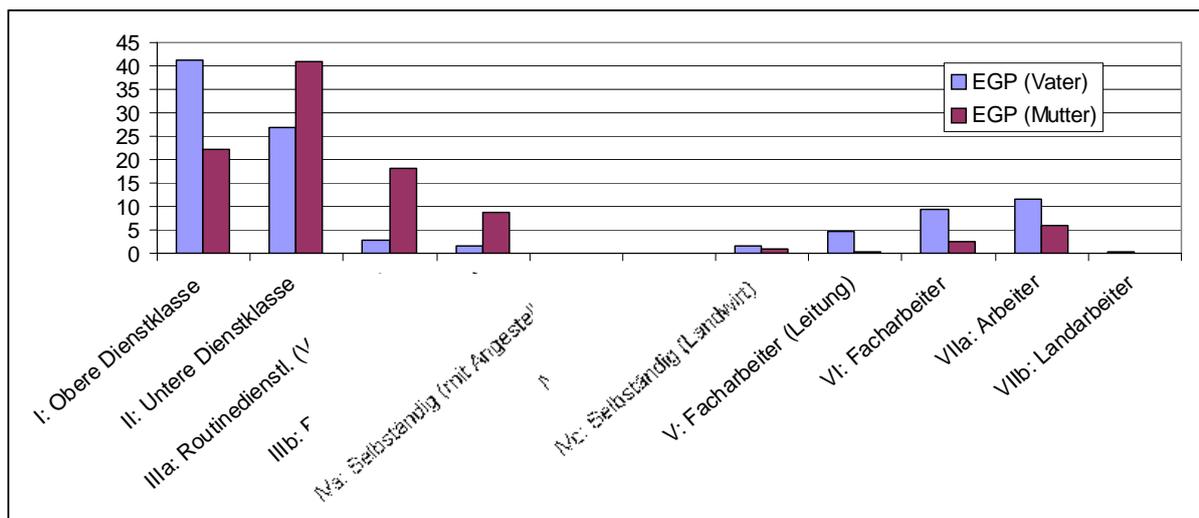


Abbildung 4 EGP-Klassenzugehörigkeit von Vater und Mutter

Die ISEI-Werte wurden anhand der Verteilung in fünf etwa gleich große Klassen aufgeteilt. Auch hier zeigt sich, dass die ISEI-Werte der Mütter seltener in den Extrembereichen (0-36, 58-78, 79-90), dafür aber häufiger im mittleren Bereich (37-46, 47-57) liegen als die der Väter (vgl. Abb. 5). Der sozioökonomische Status der Mütter liegt im Mittel 2.5 ( $SD = 18.1$ ) ISEI-Werte unter dem der Väter. Bei 13.2 % der Elternpaare unterscheidet sich der ISEI nicht.

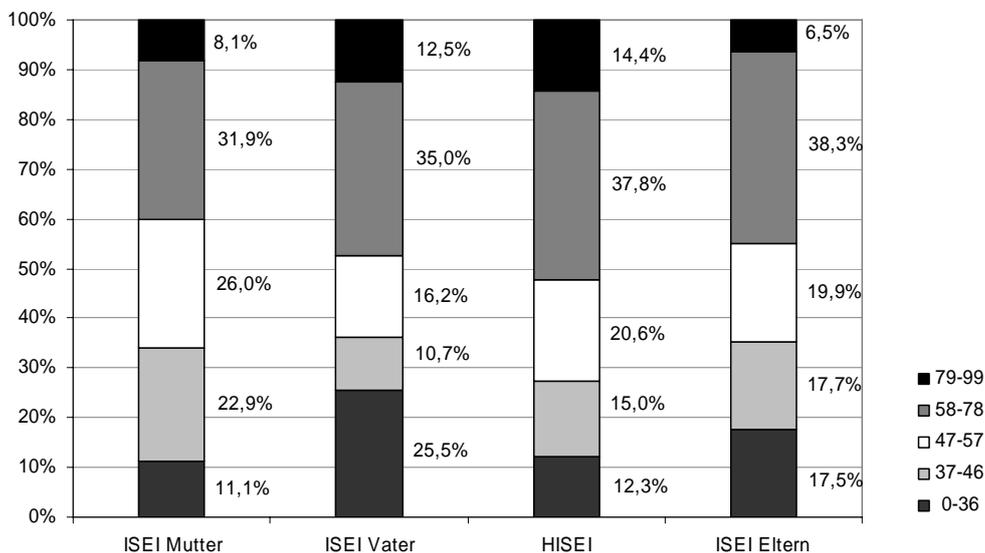


Abbildung 5 ISEI der Mutter und des Vaters, höchster ISEI der Familie (HISEI) und mittlerer ISEI der Eltern

Der aus dem beruflichen Hintergrund der Mütter errechnete ISEI liegt im Durchschnitt bei 54.4 ( $SD = 17.5$ ;  $\sigma_M = .52$ ). Bei den Vätern liegt er mit 56.2 ( $SD = 20.3$ ;  $\sigma_M = .6$ ) etwas höher.

Verglichen mit dem bundesdeutschen Durchschnitt von 48.9 ( $\sigma_M = .3$ ) sind dies eher hohe Werte (vgl. Abschn. 9). Väter in Familien mit höherem sozioökonomischen Status (HISEI zwischen 79-90) sind häufiger vollzeitbeschäftigt als Väter aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status (HISEI<sup>3</sup> zwischen 0-36) (96 % vs. 82.4 %;  $\chi^2 = 75.1$ ;  $p < .001$ ). Auch bei den Müttern unterscheidet sich der Beschäftigungsumfang in Abhängigkeit vom HISEI ( $\chi^2 = 48.8$ ;  $p < .001$ ): In Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status sind bedeutsam mehr Mütter als Hausfrauen tätig als in Familien aus höheren Schichten – entsprechend geringer ist die Quote der voll- und teilzeitbeschäftigten Mütter.

### 3.6 Sozioökonomischer Status und Einschulungsalter

Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status (ISEI) werden früher eingeschult als Kinder mit niedrigerem sozioökonomischen Hintergrund ( $F(3; 1302) = 31.61$ ,  $p < .001$ ). Kinder, die später eingeschult werden, kommen aus Familien mit einem mittleren HISEI von 45.8, Kinder, die zum üblichen Zeitpunkt eingeschult werden aus Familien mit einem mittleren HISEI von 58.5, Kann-Kinder aus Familien mit einem durchschnittlichen HISEI von 67.2 und vorzeitig eingeschulte Kinder aus Familien mit einem mittleren HISEI von 79. Diese vier Gruppen unterscheiden sich jeweils bedeutsam voneinander. Bei circa der Hälfte der vorzeitig eingeschulten Kinder liegt der ISEI der Eltern zwischen 58 und 78, bei etwa einem Drittel der Eltern mit später eingeschulten Kindern liegt er zwischen 0 und 36 (s. Tabelle 4).

Tabelle 4 Alter bei der Einschulung in Abhängigkeit vom HISEI

		Alter bei Einschulung kategorisiert (gesetzliche Regelung)				Gesamt	
		Vorzeitige Einschulung (jünger als 68,5 Monate)	frühzeitige Einschulung (Kann-Kind 68,5-74,5 Monate)	reguläre Einschulung (74,5-86,5 Monate)	verspätete Einschulung (älter als 86,5 Monate)		
HISEI, kategorisiert in fünf Stufen	HISEI von	N	2	11	127	20	160
	0 bis 36	%	3.6	6.0	12.6	35.1	12.3
	HISEI von	N	0	12	173	10	195
	37 bis 46	%	0.0	6.6	17.2	17.5	15.0
	HISEI von	N	9	32	210	17	268
	47 bis 57	%	16.4	17.5	20.8	29.8	20.6
	HISEI von	N	26	87	372	7	492
	58 bis 78	%	47.3	47.5	36.9	12.3	37.8
HISEI von	N	18	41	126	3	188	
79 bis 90	%	32.7	22.4	12.5	5.3	14.4	

<sup>3</sup> Bei 958 Kindern lagen die Angaben zum Beruf beider Elternteile vor. Bei 186 Kindern lagen nur Angaben zum Beruf der Mutter, bei 159 nur zum Beruf des Vaters vor. Bei der Berechnung des Highest International Socio-Economic Index (HISEI) wurde in diesen Fällen statt des höheren Wertes der jeweils vorhandene Wert eingesetzt. Der HISEI variiert in der EVES-Studie zwischen 16 und 90 mit einem Mittelwert von  $M = 59.7$  ( $SD = 18.5$ ).

---

Gesamt	N	55	183	1.008	57	1.303
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

---

## 4 Migrationshintergrund und familiäre Sprachsituation

### 4.1 Migrationshintergrund

Nach Angaben des Statistischen Landesamtes besitzt Baden-Württemberg im Vergleich zu den übrigen Bundesländern<sup>4</sup> mit 12 % den höchsten Ausländeranteil. Der Anteil an Grundschulkindern mit Migrationshintergrund liegt gemäß der Daten des Staatlichen Schulamts Heidelberg (vgl. Scheib et al., 2005) bei 15.2 %. In der EVES-Studie kommen in 17.8 % der Fälle die Mutter bzw. 17 % der Fälle der Vater aus dem Ausland. Bei 12.5 % der Familien stammen beide Eltern aus einem anderen Heimatland, in 10 % der Familien ist nur ein Elternteil nicht-deutscher Abstammung.

Heimatländer der Eltern sind vor allem die Türkei (22 Väter, 23 Mütter), Polen (15 Väter, 18 Mütter), Russland und die ehem. GUS-Staaten (29 Väter, 21 Mütter) sowie andere europäische Staaten (je 23 Väter und Mütter). 13 Väter und zwölf Mütter kommen aus dem Iran, acht Väter und Mütter stammen aus einem anderen asiatischen Land und sieben Väter sowie drei Mütter aus den USA. Fragt man die Eltern nach den Gründen für die Migration, so geben 30 % familiäre und 19 % berufliche Gründe an, 19 % sind Aussiedler und 15 % nennen als Migrationsgrund Krieg und Verfolgung im Heimatland.

Eine Frage, die über die Verwurzelung der Eltern im Heimatland Aufschluss geben kann, ist das Alter der Eltern zum Zeitpunkt der Migration. Bei den Müttern liegt dieses zwischen 0 und 47 Jahren ( $M = 23.56$ ,  $SD = 8.1$ ), bei den Vätern zwischen 0 und 49 Jahren ( $M = 24.57$ ,  $SD = 8.82$ ). Da Informationen zum Lebensalter der Eltern fehlen, ist aus diesen Angaben nur bedingt ersichtlich, wie lange die Eltern bereits in Deutschland leben.

Stammen beide Eltern aus dem Ausland, ist der sozioökonomische Status (HISEI) bedeutsam geringer als wenn ein oder kein Elternteil aus einem anderen Heimatland kommt ( $F(2; 928) = 30.76$ ;  $p < .001$ ). Der durchschnittliche HISEI bei zwei ausländischen Elternteilen beträgt  $M = 49.3$ , bei einem ausländischen Elternteil  $M = 62.8$  und bei keinem Elternteil mit Migrationshintergrund  $M = 63.2$ .

### 4.2 Familiäre Sprachsituation

#### 4.2.1 Ein- versus Mehrsprachigkeit

Ungefähr ein Viertel der untersuchten Kinder (22.3 %) wächst mehrsprachig, 767 Kinder wachsen einsprachig Deutsch auf (vgl. Anhang Tabelle A3). Von allen 228 mehrsprachig aufwachsenden Kindern liegen Angaben zur Muttersprache vor. Türkisch ist aufgrund der Migrationssituation in Deutschland erwartungsgemäß die häufigste Muttersprache, gefolgt

---

<sup>4</sup> Ausgenommen sind die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg

von Russisch (aufgrund der Aussiedler) und Englisch (aufgrund der spezifischen Situation Heidelbergs als europäischer Hauptsitz der US-Armee). Insgesamt treten jedoch weit über 40 verschiedene Mehrsprachigkeitskonstellationen auf (s. Tabelle A3). Durch Zusammenfassungen, beispielsweise von Serbisch, Kroatisch, Bosnisch zu Serbisch/Kroatisch, konnte diese große Anzahl reduziert werden. 67.7 % der mehrsprachig aufwachsenden Kinder wenden ihre erste Sprache mehr als vier Stunden pro Tag an, weitere 22 % zwischen einer und vier Stunden täglich. Die Sprachkenntnisse der Kinder in der ersten Sprache werden von den Eltern durchgehend als gut bis sehr gut eingeschätzt. Als zweite Sprache wird bei Mehrsprachigkeit zumeist Deutsch gelernt. 7.8 % der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund lernen Deutsch als erste und die Sprache ihrer Eltern als zweite Sprache (vgl. Tabelle A4 im Anhang). Die zweite Sprache wird von 60 % der Kinder schon ab dem ersten Lebensjahr, also parallel zur ersten Sprache gelernt. Jeweils circa ein Drittel der Kinder verwendet die zweite Sprache über vier Stunden bzw. bis zu vier Stunden pro Tag.

Eine Kreuztabellierung von Sprachigkeit und Alter der Kinder bei der Einschulung zeigt, dass die mehrsprachig aufwachsenden Kinder bei den ältesten Kindern überrepräsentiert sind, während bedeutsam mehr der jüngeren Kinder einsprachig aufwachsen ( $\chi^2 = 13.51$ ;  $p < .001$ ). Hier lässt sich vermuten, dass die einsprachig aufwachsenden Kinder aufgrund ihrer Sprachfähigkeiten häufiger als Kann-Kinder oder Kinder, die vorzeitig eingeschult werden können, eingestuft werden, während dies bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern aufgrund der damit möglicherweise geringeren Sprachfähigkeiten (Wortschatz o. Ä.) seltener angenommen wird bzw. diese Kinder eher von der Einschulung zurückgestellt werden.

Mehrsprachig aufwachsende Kinder kommen signifikant häufiger aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status ( $\chi^2 = 45.7$ ;  $p < .001$ ). So wachsen Kinder aus Familien mit einem HISEI von 0 bis 36 bedeutsam häufiger mehrsprachig und seltener einsprachig auf, während Kinder aus Familien mit einem HISEI von 79 bis 90 signifikant häufiger einsprachig und seltener mehrsprachig aufwachsen. Ähnliches zeigt sich auch bei der Betrachtung der Klassenzugehörigkeit nach EGP von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern (s. Abb. 6).

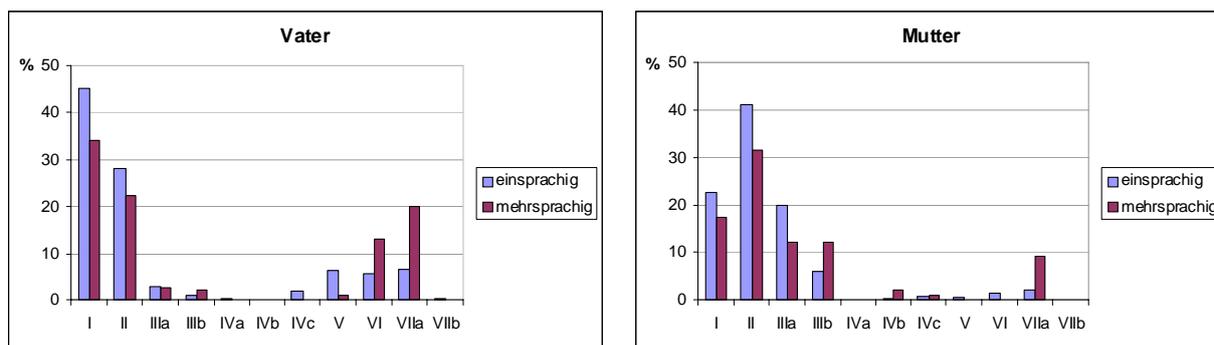


Abbildung 6 EGP-Klassen der Väter (links) und Mütter (rechts) einsprachiger und mehrsprachiger Kinder

#### 4.2.2 Sprachfertigkeiten von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund

Die Sprachfertigkeit im Deutschen wurde anhand einer vierstufigen Skala erfasst: unauffällig – geringe Auffälligkeiten – gebrochenes Deutsch – kaum Deutschkenntnisse. Die Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder wurden gebeten, sowohl ihre eigenen als auch die Sprachfertigkeiten ihres Kindes im Deutschen einzuschätzen. Bei den zweisprachig aufwachsenden Kindern weist ein gutes Viertel der Kinder (27.1 %) nach Angaben der Eltern „geringe Auffälligkeiten“ im Deutschen auf, 3.4 % der Kinder sprechen „gebrochen“ Deutsch und 0.5 % haben nach Angaben der Eltern „kaum Deutschkenntnisse“.

Während „geringe Auffälligkeiten“ der Sprachfertigkeiten im Deutschen bei den Eltern nach deren eigenen Angaben in 11.7 % der Fälle und damit nicht wesentlich häufiger vorkommen als bei den Kindern (10.6 %), sprechen deutlich mehr Eltern „gebrochen“ Deutsch (6.0 % im Vergleich zu 1.0 % der Kinder) und 1.2 % der Eltern haben kaum Deutschkenntnisse. Während von den mehrsprachig aufwachsenden Kindern nach Angaben der Eltern 68.9 % der Kinder „unauffällig“ im Deutschen sind, schätzen die Eltern ihre eigenen Deutschkenntnisse lediglich in 38.6 % der Fälle als „unauffällig“ ein. Circa ein Viertel der Eltern spricht nach eigenen Angaben „gebrochen“ Deutsch oder besitzt kaum Deutschkenntnisse.

## 5 Allgemeine familiäre Strukturmerkmale

### 5.1 Kinderzahl in der Familie

Bei der Beantwortung der Frage nach der Kinderzahl in den Familien kam es vermutlich vereinzelt zu Verständnisproblemen, wie sich aus den Angaben zur Gesamtzahl der Kindern in der Familie und der Stellung in der Geschwisterreihe ergibt. Zudem gibt es Fälle, bei denen die Angaben zur Anzahl aller Kinder in der Familie nicht übereinstimmen mit der Kinderzahl, die sich ergibt, wenn man zum teilnehmenden Kind die Anzahl der Geschwisterkinder hinzuaddiert. Im Folgenden wurden daher nur jene Kinder berücksichtigt, bei denen die Angaben zur Gesamtzahl der Kinder mit der Anzahl angegebener Geschwister kompatibel waren ( $N = 934$ ). Etwa die Hälfte dieser Kinder hat ein Geschwisterkind (53.9 %), während 16.5 % der Kinder als Einzelkinder aufwachsen. Circa ein Fünftel der Kinder hat zwei (22.4 %), und 7.3 % haben drei oder mehr Geschwister. Durchschnittlich haben die Familien 2.2 Kinder ( $SD = .9$ ) und liegen damit über dem bundesdeutschen Durchschnitt.

Mütter, die als Facharbeiterinnen oder Arbeiterinnen mit Leitungsfunktion tätig sind, haben nominell die kinderreichsten Familien ( $M = 2.7$ ); ebenso Väter, die als Facharbeiter arbeiten oder zur Oberen Dienstklasse gehören ( $M = 2.4$ ). Die geringste relative Kinderanzahl findet sich in Familien, in denen die Mutter Facharbeiterin ( $M = 1.5$ ) bzw. der Vater im Bereich der Routinedienstleistungen, als Landarbeiter tätig oder selbstständig ist ( $M = 2.0$ ). Die durchschnittliche Kinderzahl ist in den einzelnen Klassen jedoch sehr ähnlich.

### 5.2 Stellung in der Geschwisterreihe

Von 926 Kindern liegen Angaben zur Stellung in der Geschwisterreihe vor. Da die mittlere Kinderzahl der teilnehmenden Familien 2.2 beträgt, müssen die meisten Kinder Erst- oder Zweitgeborene sein: 51.5 % der Kinder sind Einzelkinder bzw. Erstgeborene und 36.2 % der Kinder stehen an zweiter Stelle in der Geschwisterreihe. Etwa 10 % der Kinder sind Drittgeborene und 2.6 % haben mehr als zwei ältere Geschwister.

### 5.3 Familienstruktur und besondere familiäre Ereignisse

Mehr als drei Viertel der Kinder leben in ihren Kernfamilien zusammen mit ihren leiblichen Eltern (77.0 %), 16.4 % der Kinder werden von nur einem Elternteil erzogen. Ein relativ geringer Anteil der Kinder lebt in Stief- oder Patchworkfamilien (5.8 %) oder in Pflege- bzw. Adoptivfamilien (0.9 %).

Insgesamt sind vor bzw. während der Untersuchungen in 84.1 % der Familien keine besonderen Ereignisse aufgetreten. Eine Trennung oder Scheidung ihrer Eltern haben 13.1 %

der Kinder erlebt. 1.5 % der Kinder leben zusammen mit einem kranken und/oder pflegebedürftigen Familienmitglied, weitere 1 % haben den Tod eines Familienmitgliedes miterlebt. Lediglich vier Kinder (0.3 %) mussten Kriegserfahrungen machen (vgl. Tabelle 5).

*Tabelle 5* Besondere familiäre Ereignisse oder Situationen

	<i>Gesamt</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>
keine besonderen Ereignisse	1141	84.1
Trennung/Scheidung	178	13.1
pflegebedürftiges/krankes Familienmitglied	21	1.5
Tod eines Familienmitglieds	13	1.0
Kriegserfahrungen	1	0.1
Trennung/Scheidung <i>und</i> Kriegserfahrungen	3	0.2
Gesamt	1357	100.0

#### **5.4 Betreuungspersonen**

Über die Hälfte der Kinder wird hauptsächlich durch ihre Mutter (52.8 %) betreut, in circa einem Drittel (37.8 %) der Familien kümmern sich beide Elternteile gemeinsam um das Kind (s. Tab. A 2 im Anhang). Der Vater ist in nur 1.2 % der Fälle die Hauptbetreuungsperson. Bei 1.3 % der Kinder sind ein Stiefelternteil, bei 3.5 % eine externe Betreuungsperson und bei 3.2 % der Kinder die Großeltern an der Betreuung beteiligt. 45.2 % der Familien, in denen beide Eltern als Hauptbetreuungsperson gelten, besitzen einen mittleren sozioökonomischen Status (58-78 ISEI-Punkte). Liegt der ISEI der Mutter unter dem des Vaters, so ist sie zumeist die Hauptbetreuungsperson. Vor dem Hintergrund der Angaben zur beruflichen Stellung von Vater und Mutter erklärt dies den relativ hohen Anteil an Familien, in denen hauptsächlich die Mutter für die Betreuung der Kinder verantwortlich ist. Trotz oder möglicherweise auch aufgrund der hohen Akademikerrate zeigen sich insgesamt eher traditionelle Familienverhältnisse.

## **6 Außerschulische Förderung**

### **6.1 Lernbedingungen vor Schuleintritt**

Wie PISA 2000 verdeutlichte, hängt die Lesekompetenz auch davon ab, wie stark Freude und Interesse am Lesen bereits vor Schuleintritt gefördert werden (Baumert & Schümer, 2001; Kremsleithner, 2001). Zu einer lesefreundlichen Sozialisation gehört z. B. häufiges Vorlesen in Elternhaus und Kindergarten, die soziale Einbindung des Lesens in Form von gemeinsamen Besuchen in Bibliotheken, gemeinsame Buchinteressen (Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993) und die Verfügbarkeit von (altersangemessenen) Büchern generell. Durch die Integration von

Leseaktivitäten in den Alltag und die damit zusammenhängenden positiven Erfahrungen mit Schriftsprache wird das Fundament für eine positive Einstellung zum Lesen gelegt, die sich während der Schulzeit in einer hohen Lesekompetenz niederschlagen kann (Böck & Wallner-Paschon, 2002). Dem Vorlesen durch Eltern oder Bezugspersonen kommt damit eine wesentliche Rolle in Bezug auf das Interesse an Büchern und die Entwicklung der Lesekompetenz zu. Doch nicht nur im häuslichen Umfeld können die Grundlagen und Basiskompetenzen für einen erfolgreichen Schulbesuch gelegt werden, auch der Besuch von Einrichtungen des Elementarbereichs, d. h. von Kinderkrippen oder Kindertagesstätten, Kindergärten und Vorschulen, in denen ebenfalls die Freude am gesprochenen bzw. geschriebenen Wort geweckt werden kann, erweist sich als bedeutsame Einflussgröße auf die Lesekompetenz (Schöler et al., 2003).

### 6.1.1 Vorlesen

Fragt man die Eltern danach, wie häufig sie ihrem Kind vorgelesen haben, als dieses noch nicht selbst lesen konnte, so geben knapp 60 % der Eltern fast täglich, 25 % ein- oder mehrmals pro Woche und 15 % ein- oder mehrmals im Monat, selten oder so gut wie nie ihrem Kind vorgelesen (vgl. Tabelle 6).

*Tabelle 6* Vorlesehäufigkeiten

	<i>N</i>	<i>Gesamt</i> %
so gut wie nie	24	1.8
selten	71	5.3
einmal oder mehrmals im Monat	127	9.4
einmal oder mehrmals in der Woche	331	24.5
fast täglich	799	59.1
Gesamt	1352	100.0

Da das Vorlesen zum kulturellen Kapital einer Familie zählt, ist ein Zusammenhang zwischen der Vorlesehäufigkeit der Eltern und Indikatoren der sozialen Herkunft zu erwarten. In der Tat zeigen sich – wenn auch geringe – signifikante Korrelationen zwischen der Vorlesehäufigkeit und dem SIOPS-Wert der Eltern ( $r = .13$ ;  $p < .001$ ). Eltern mit einem höheren sozioökonomischen Status lesen ihren Kindern signifikant häufiger vor als Eltern mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status ( $\chi^2 = 732,8$ ;  $p < .001$ ). Da der sozioökonomische Status einer Familie nicht zuletzt vom Bildungsniveau der Eltern bestimmt wird, zeigt sich auch hier erwartungsgemäß ein Zusammenhang zwischen der Vorlesehäufigkeit und dem elterlichen Bildungsniveau von  $r = .45$  (Schulabschluss Mutter) bzw.  $r = .41$  (Schulabschluss Vater). Mütter

mit Abitur geben bedeutsam häufiger an, ihren Kindern fast täglich vorgelesen zu haben als Mütter mit Hauptschulabschluss oder fehlendem Schulabschluss. Letztere sind somit unter jenen Personen überrepräsentiert, die ihren Kindern vor Schuleintritt so gut wie nie vorgelesen haben ( $\chi^2 = 327,6; p < .001$ ).

75 % der Angehörigen der Oberen Dienstschicht haben ihren Kindern täglich vorgelesen, im Vergleich zu 30 % der Mütter und 43.8 % der Väter, die im Bereich der Routine-dienstleistungen tätig sind. Mehrsprachig aufwachsende Kinder bekommen seltener vorgelesen als einsprachig aufwachsende Kinder ( $\chi^2 = 43.76; p < .001$ ), wobei durchaus denkbar ist, dass das Vorlesen in der Fremdsprache erfolgt und daher von einigen Eltern beim Beantworten des Fragebogens unerwähnt blieb.

### **6.1.2 Besuch vorschulischer Einrichtungen**

Vor Schuleintritt besuchten nahezu alle Kinder (98.3 %) eine Einrichtung des Elementarbereiches (→ Kindergarten oder Kindertagesstätte, in Einzelfällen kombiniert mit dem Besuch einer Kindergruppe). Lediglich 1.7 % der Kinder von denen entsprechende Angaben vorliegen, besuchten keinerlei Einrichtung. Die Dauer des Besuchs variiert dabei von knapp einem Jahr bis hin zu sieben Jahren mit einem Mittelwert von  $M = 3.25$  ( $SD = .78$ ).

## **6.2 Therapeutische Maßnahmen**

### **6.2.1 Allgemein**

Nach Angaben der Eltern waren bzw. sind insgesamt 120 Kinder in therapeutischer Behandlung. Dies entspricht einem Anteil von 7.9 %. 55.1 % der behandelten Kinder erhielten bzw. erhalten eine ergotherapeutische Unterstützung und rund ein Drittel nahm bzw. nimmt eine psychologische oder psychotherapeutische Behandlung in Anspruch. Darüber hinaus wurden in Einzelfällen als Therapieformen Aufmerksamkeitstraining, Spieltherapie, Dyskalkulie-therapie, Mototherapie und heilpädagogische Maßnahmen genannt. In Familien mit familiären Besonderheiten werden die Kinder erwartungsgemäß signifikant häufiger therapeutisch behandelt ( $\chi^2 = 19.92; p < .001$ ). Zudem besteht ein signifikanter wenn auch schwacher Zusammenhang zwischen Einschulungsalter und Inanspruchnahme einer therapeutischen Behandlung ( $r = .11; p < .001$ ). Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anwendung einer therapeutischen Maßnahme und dem sozioökonomischen Status oder der Schichtzugehörigkeit lässt sich hingegen nicht feststellen.

## 6.2.2 Sprachtherapie und Sprachförderung

18.6 % der Kinder nahmen an einer sprachtherapeutischen Maßnahme teil. Zu Beginn der Maßnahme waren die Kinder durchschnittlich 5 Jahre, zum Ende durchschnittlich knapp 6 Jahre alt. In über 90 % der Fälle handelte es sich um logopädische Maßnahmen zur Behandlung von entwicklungsbedingten Sprachauffälligkeiten (kindliche Ausspracheschwierigkeiten und grammatikalische Defizite). Vereinzelt wurden jedoch auch spezifische sprachheilpädagogische Maßnahmen (2.8 %), Deutsch-Förderunterricht (1.1 %) und Englisch-Unterricht (1.1 %) genannt.

## 6.3 Außerschulische Aktivitäten

### 6.3.1 Freizeitaktivitäten

Im Verlauf der Grundschulzeit gewinnen außerschulische Freizeitaktivitäten zunehmend an Bedeutung. Da vermutet werden kann, dass sich Art und Umfang der ausgeübten Tätigkeiten und Hobbys in unterschiedlichem Maße auf die schulischen Leistungen auswirken, wurde im Elternfragebogen der 3. Klasse auch nach den bevorzugten Freizeitbeschäftigungen der Kinder gefragt. 21 % der Kinder treiben danach am liebsten Sport. An zweiter Stelle rangiert der Besuch bei Freunden mit 16.4 %. Zusätzlich geben die Eltern von 20 Kindern an, dass die favorisierte Freizeitbeschäftigung ihres Kindes PC-Spiele sind. In Stunden ausgedrückt, nehmen die diversen Freizeitbeschäftigungen der Kinder zwischen einer und 40 Stunden pro Woche ein, wobei 75 % der Kinder bis zu fünf Stunden in der Woche ihrer Lieblingsfreizeitbeschäftigung widmen. Neben sportlichen Aktivitäten, Musizieren, Malen und Basteln wird auch Fernsehen als Lieblingsfreizeitbeschäftigung genannt. Gerade der Fernsehkonsum wird sowohl in der Literatur als auch Öffentlichkeit immer wieder als Einflussfaktor heftig diskutiert. Die Fernsehgewohnheiten der an der EVES-Studie beteiligten Kinder sollen daher im folgenden Abschnitt genauer beleuchtet werden.

### 6.3.2 Fernsehgewohnheiten

80.4 % der Kinder sehen an den Werktagen bis zu einer Stunde, 14.8 % bis zu zwei Stunden fern. Am Wochenende schauen hingegen 77.6 % der Kinder nach den Angaben ihrer Eltern bis zu zwei Stunden fern. Ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder haben unterschiedliche Fernsehgewohnheiten: Einsprachig aufwachsende Kinder sehen weniger häufig fern als mehrsprachig aufwachsende Kinder ( $\chi^2 = 35,2$ ;  $p < .001$ ). Auch in Bezug zum Beschäftigungsumfang der Väter ist ein unterschiedlicher Fernsehkonsum beobachtbar: Ist der Vater arbeitslos, in Rente oder in Ausbildung, so sieht das Kind signifikant häufiger fern ( $\chi^2 = 27$ ;

$p < .01$ ). Dies trifft allerdings nicht auf den Beschäftigungsumfang der Mutter zu, da hier eine verminderte Erwerbstätigkeit weniger mit den beruflichen Qualifikationen und dem Bildungsniveau zusammenhängen dürfte als vielmehr mit der klassischen Rollenverteilung, der zufolge die Mutter die Kinderbetreuung übernimmt. Soziökonomischer Status und Fernsehkonsum korrelieren statistisch bedeutsam: Je höher der soziökonomische Status einer Familie (HISEI), desto seltener sieht das Kind an Schultagen fern ( $r = -.36; p < .001$ ).

## 7 Einstellungen der Eltern zu Schule und schulischen Leistungen

Im folgenden Abschnitt werden die generellen Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule, den Lehrkräften und den schulischen Leistungen dargestellt. Dabei liegt der Fokus sowohl auf den Leistungsanforderungen in der Klasse, den Bemühungen der Lehrpersonen als auch auf der Anzahl der Elternbesuche in der Schule sowie der Zufriedenheit mit der Schule insgesamt.

### 7.1 Leistungsanforderungen

Zur Einschätzung der Leistungsanforderungen in der Klasse standen den Eltern fünf Antwortalternativen zur Verfügung: viel zu niedrig – etwas zu niedrig – gerade richtig – etwas zu hoch – viel zu hoch. In ähnlicher Abstufung wurde erfragt, wie viel Mühe sich die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer mit den Schülern gibt (gar keine Mühe – nur wenig Mühe – einige Mühe – große Mühe – sehr große Mühe). Im Durchschnitt beurteilen knapp drei Viertel der Eltern die Leistungsanforderungen in der Klasse ihres Kindes als angemessen. Etwas mehr als 20 % sind der Ansicht, dass ihr Kind durchaus etwas stärker gefordert werden könnte, 6.1 % glauben, ihr Kind werde überfordert. Die Mehrheit der Eltern (85 %) ist der Meinung, dass sich die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer große oder sehr große Mühe mit den Kindern gibt. Immerhin 15 % der Eltern beurteilen die Bemühungen der Lehrperson als nicht besonders positiv: Sie geben an, die Lehrperson gäbe sich „einige Mühe“, „nur wenig Mühe“ oder „gar keine Mühe“.

### 7.2 Zufriedenheit mit der Schule und den Schulleistungen

Die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule und den Schulleistungen des Kindes wurde anhand einer fünfstufigen Skala erfasst: sehr unzufrieden – eher unzufrieden – teils, teils – eher zufrieden – sehr zufrieden. Knapp 70 % der Eltern sind mit der Schule zufrieden. Über 20 % äußern sich der Schule gegenüber neutral und knapp 9 % sind mit der Schule unzufrieden. Mit den Schulleistungen ihres Kindes sind 80.7 % der Eltern zufrieden, 5.2 % unzufrieden und 14.1 % zeigen sich bezüglich der Schulleistungen ihrer Kinder ambivalent. Dabei fällt auf, dass Eltern von Mädchen signifikant häufiger mit den Schulleistungen zufrieden sind als Eltern von Jungen ( $\chi^2 = 18.34; p < .001$ ).

In der 3. Klasse wurden die Eltern noch einmal zur Zufriedenheit mit den Schulleistungen befragt. Zwischen der elterlichen Zufriedenheit mit den Schulleistungen in der 1. und in der 3. Klasse besteht ein mittlerer signifikanter Zusammenhang ( $r = .37, p < .001$ ). Die Zufriedenheit mit den Schulleistungen ist demnach nicht sehr stabil und vermutlich von der Leis-

tungsentwicklung der Kinder und den Bildungsaspirationen der Eltern abhängig (vgl. dazu Fehrenbach, Zöllner, Roos & Schöler, 2005).

Des Weiteren wurden die Eltern danach befragt, wie häufig sie innerhalb eines Schuljahres die Schule ihres Kindes besucht haben. Die Anzahl der Schulbesuche unterscheidet sich zwischen den beiden Einschulungsjahrgängen signifikant ( $\chi^2 = 15.4$ ;  $p < .01$ ). Die Eltern des Einschulungsjahrgangs 2001 besuchten im Mittel 7.3 mal die Schule ( $SD = 5.6$ ), während die Eltern des Jahrgangs 2002 im Mittel nur 4.5 mal im Schuljahr die Schule aufsuchten ( $SD = 3.2$ ). Die Anzahl der Schulbesuche ist abhängig vom sozioökonomischen Status ( $F(4; 1249) = 5.42$ ;  $p < .001$ ): Eltern mit einem HISEI von 0 bis 36 besuchen durchschnittlich 4.8 mal im Schuljahr die Schule, Eltern mit einem HISEI von 79 bis 90 im Mittel 6.5 mal.

Zwischen der Anzahl der Schulbesuche und der Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen des Kindes besteht kein signifikanter Zusammenhang. Dies lässt darauf schließen, dass die Eltern nicht wegen Unzufriedenheit die Schule aufsuchen, vielmehr scheinen Eltern mit höherem sozioökonomischem Hintergrund mehr in den Schulalltag der Kinder und die Aktivitäten an der Schule eingebunden zu sein und setzen sich möglicherweise auch stärker mit dem Lernprozess ihrer Kinder auseinander.

### 7.3 Bildungsaspiration

Unter Bildungsaspiration versteht man die Vorstellungen und Wünsche der Eltern in Bezug auf den zukünftigen Schul- bzw. Bildungsabschluss ihrer Kinder. Fragt man die Eltern danach, welchen Schulabschluss ihr Kind machen soll, äußern drei Viertel der Eltern den Wunsch, ihr Kind solle das Abitur machen; 4 % wünschen sich eine Fachhochschulreife. Damit halten lediglich 17 % der Eltern die Mittlere Reife (d. h. Real- oder Fachoberschulreife, bzw. Hauptschule nach Klasse 10) für einen zufrieden stellenden Schulabschluss. Einen Hauptschulabschluss wünschen sich nur 1.3 % der Eltern.

Die Bildungsaspiration variiert in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status (vgl. Tabelle A 6 im Anhang): 95.5 % der Eltern mit HISEI 79 bis 90 wünschen, dass ihr Kind das Abitur macht, bei einem HISEI von 0 bis 36 sind es nur 40 %. Der Bildungswunsch der Eltern mit hohem sozioökonomischem Status unterscheidet sich signifikant von dem der Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status ( $\chi^2 = 265.9$ ;  $p < .001$ ). Keine Unterschiede in den Bildungsaspirationen finden sich zwischen den Eltern von Jungen und Mädchen.

## 8 Sozioökonomischer Hintergrund von leistungsstarken und leistungsschwachen Drittklässlern/-innen

Nicht nur der Bildungswunsch der Eltern entscheidet über die schulische Laufbahn der Kinder sondern auch deren tatsächliche schulische Leistungen. Im Folgenden soll daher der sozioökonomische Hintergrund der leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern betrachtet werden. Dazu erfolgt ein Vergleich der Merkmale des sozioökonomischen Hintergrunds von Kindern, die in der 3. Klasse leistungsmäßig unterschiedlichen Quartilen angehören.

Die Leseleistung variiert in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Familien ( $\chi^2 = 84.6$ ;  $p < .001$ ; s. Tab. A7 im Anhang): 45.7 % der Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status (HISEI von 0 bis 36) erbringen schwache Leseleistungen in der *WLLP* (sie befinden sich im 1. Quartil). 37.6 % der Kinder aus Familien mit dem höchsten sozioökonomischen Status (HISEI von 79 bis 90) zeigen sehr gute Leseleistungen (sie befinden sich im 4. Quartil). Nur 8.3 % der Kinder mit hohem sozioökonomischem Status fallen aufgrund ihrer Leseleistung ins 1. Quartil. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Rechtschreibleistung ( $\chi^2 = 135.5$ ;  $p < .001$ ; s. Tabelle A8 im Anhang): 50.9 % der Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status zeigen geringe Rechtschreibleistungen im Vergleich zu 8.8 % der Kinder mit hohem sozioökonomischem Status. 37.7 % der Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status zeigen gute Rechtschreibleistungen. Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status erbringen somit sowohl bessere Lese- als auch Rechtschreibleistungen. Doch auch ihre Intelligenzwerte im CFT sind höher ( $F = 35.1$ ;  $p < .001$ ), sodass sich die Frage stellt, ob die besseren Schulleistungen in der höheren Intelligenz oder aber dem höheren sozioökonomischen Hintergrund begründet sind. Um diese Frage zu klären, werden Drittklässler/-innen mit gleichen Intelligenztestleistungen in den unterschiedlichen Leistungsquartilen bezüglich ihres HISEIs verglichen. In Bezug auf die Lesegeschwindigkeit (*WLLP*) zeigt sich, dass sich der durchschnittliche HISEI in den einzelnen Leistungsquartilen signifikant unterscheidet ( $F(3;899) = 25.58$ ;  $p < .001$ ). Der Post-Hoc-Test ergibt bedeutsame Unterschiede im durchschnittlichen HISEI zwischen dem untersten Leistungsquartil ( $M = 52.9$ ), dem zweiten Quartil ( $M = 61.0$ ) und den beiden oberen Leistungsquartilen, die sich in ihrem sozioökonomischen Hintergrund jeweils nicht bedeutsam voneinander unterscheiden ( $M = 65.1$  bzw.  $M = 65.4$ ). Dies bedeutet, dass sich der sozioökonomische Hintergrund der leistungsstarken und -schwachen Schülerinnen und Schüler auch unter Konstanzhaltung der Intelligenz unterscheidet und Kinder in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status ihrer Elternhäuser unterschiedliche Leistungen erbringen.

## 9 Repräsentativität der EVES-Studie

In diesem Abschnitt wird geprüft, ob und falls ja, in welchen Punkten sich die Heidelberger Stichprobe von anderen Stichproben (u. a. PISA-Stichprobe 2000, Stichprobe von Ganzeboom et al., 1992) unterscheidet. Die Frage der Repräsentativität erscheint insbesondere vor dem Hintergrund einiger ortsbedingter Besonderheiten, durch die sich die Heidelberger Einschulungsjahrgänge auszeichnen, klärungsbedürftig. Hier fällt vor allem der große Anteil an Akademikern auf. Im Folgenden werden die Daten der EVES-Studie daher mit denen der PISA-Studie (Baumert et al., 2001) verglichen. Das PISA-Programm erfasst zyklisch basale Kompetenzen von Jugendlichen. Bei der Erhebung im Jahr 2000 lag ein Hauptaugenmerk auf der Lesekompetenz. Im Jahr 2003 rückte PISA die mathematische und 2006 die naturwissenschaftliche Grundbildung in den Mittelpunkt. Getestet werden bei PISA 15-jährige Schülerinnen und Schüler der 32 Teilnehmerstaaten, unabhängig von der zum Testzeitpunkt besuchten Jahrgangsstufe oder Bildungseinrichtung. Ausgeschlossen wurden in Deutschland Schulen für geistig und körperlich Behinderte sowie Waldorfschulen (insgesamt 2 % der PISA-Zielpopulation). Insgesamt nahmen 909 903 Schülerinnen und Schüler in Deutschland teil. Neben den Aufgaben zum jeweiligen Schwerpunktthema wurden auch ein Schülerfragebogen, ein Schulfragebogen und ein Elternfragebogen vorgegeben. Aus dem PISA-Elternfragebogen stammen einige der Fragen, die auch in EVES verwendet wurden.

Tabelle 7 zeigt die Klassifikation der Berufe der Eltern nach EGP der PISA-Stichprobe von 2000 und der EVES-Studie. Im Vergleich zu PISA sind die „Obere Dienstklasse“ und die „Untere Dienstklasse“ im Rahmen der EVES-Studie deutlich stärker besetzt, wohingegen die „Selbstständigen“, die „Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen“ und die „un- und angelernten Arbeiter und Landarbeiter“ weniger stark besetzt sind. Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht abzusichern.

Tabelle 7 Klasseneinteilung nach EGP bei EVES im Vergleich zu PISA

Dienst- klasse	Bezeichnung und Beispiele	Vater		Mutter			
		EVES N	%	PISA %	EVES N	%	PISA %
I	Obere Dienstklasse	464	41.8	20.7	255	22.3	7.4
II	Untere Dienstklasse	253	22.8	16.5	448	39.2	22.8
IIIa–b	Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung	39	3.5	4.9	296	25.9	39.4
IVa–c	Selbstständige	111	10.0	12.5	45	3.9	5.9
V, VI	Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen	123	11.1	26.0	32	2.8	7.3
VIIa–b	Un- und angelernte Arbeiter. Landarbeiter	121	10.9	19.5	66	5.8	17.1
	fehlend	409			378		
		1520	100.0		1520	100.0	

Ähnliche Unterschiede finden sich auch bei der Betrachtung des Bildungsniveaus der Eltern. Bei der PISA-Studie im Jahr 2000 besaßen rund 30 % der Eltern das Abitur und ca. 70 % maximal einen Realschulabschluss. In der EVES-Studie verfügen knapp 60 % der Eltern über das Abitur und weitere ca. 20 % über einen Realschulabschluss. Auch der Anteil gering Qualifizierter ohne Hauptschulabschluss und ohne Berufsausbildung ist in PISA und EVES verschieden. 8 % der Väter und 13 % der Mütter aus PISA haben weder Hauptschulabschluss noch Berufsausbildung. Dagegen besitzen nur ca. 2 % der Eltern der EVES-Studie weder einen Schul- noch einen Berufsabschluss, während 11 % der Mütter und 9.1 % der Väter einen Schulabschluss, nicht jedoch eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können. Die letzte Kategorie ist dabei sehr heterogen. Sie umfasst zum einen Personen, die nach Beendigung der Hauptschule keine Ausbildung absolviert haben, aber auch Abiturienten, die ihr Hochschulstudium noch nicht abgeschlossen haben.

Der Anteil an Familien mit Migrationshintergrund beträgt in der PISA-Studie 27 %, in der EVES-Studie 17 %. Dabei besitzt Heidelberg laut Statistischem Landesamt Baden-Württemberg einen überdurchschnittlichen Ausländeranteil von über 16 %.

Beim Vergleich der Teilnehmerländer bei PISA 2000 (Baumert et al., 2001) zeigt sich, dass 30.2 % der Väter und 23.1 % der Mütter der deutschen 15-Jährigen eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland bei der PISA-Studie damit im Mittelfeld. An der Spitze liegen Länder wie Japan, in dem 92.7 % der Väter eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen, USA (84 % der Väter) sowie Norwegen (53.2 % der Väter) und Schweden (61.4 % der Väter). In der EVES-Studie liegt der Anteil der Eltern mit Hochschulzugangsberechtigung bei 55.2 % der Mütter und 57.0 % der Väter, also deutlich über dem Wert der deutschen PISA-Studie, aber auch unter dem Wert der Spitzenländer.

Bezüglich der Erwerbstätigkeit ergeben sich folgende Werte: In Deutschland sind nach PISA 2000 (Baumert et al., 2001) 91 % der Väter und 71 % der Mütter erwerbstätig. Diese relativ hohe Erwerbsquote der Eltern sowie die Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung lassen Rückschlüsse auf den sozioökonomischen Status der Familien zu. In der PISA-Studie beträgt der ISEI-Wert der Väter der 15-Jährigen in Deutschland im Schnitt 44.3 ( $\sigma_M = .3$ , Mütter:  $M = 43.1$ ;  $\sigma_M = .3$ ). Die Spanne der ISEIs in den PISA-Teilnehmerländern reicht von 39.8 in Polen ( $\sigma_M = .4$ ) bis zu 48.8 bei norwegischen Vätern ( $\sigma_M = .4$ ). Vergleicht man den Durchschnittswert für Gesamtdeutschland mit dem ISEI-Mittelwert in der EVES-Studie von 56.2 ( $\sigma_M = .61$ ) fällt auf, dass letzterer deutlich höher liegt. Mit 56.2 ( $\sigma_M = .61$ ) übertrifft er sogar den Top-Wert norwegischer Väter in der PISA-Studie. Allerdings ist auch die Streuung der Werte in der EVES-Studie größer.

Zur Ermittlung der Maße des sozioökonomischen Hintergrundes wurden von Erikson et al. (1989) und Ganzeboom et al. (1992) eigene Studien durchgeführt. In diesen Studien lag der ISEI-Durchschnitt der OECD-Länder bei einem Mittelwert von 49.0 ( $\sigma_M = .2$ ) und der Range der Werte zwischen 53.9 (Norwegen) und 42.5 (Mexiko). Auch im Vergleich dazu liegt der ISEI-Mittelwert der EVES-Studie von 56.2 sehr hoch. Der mittlere ISEI der EGP-Klassen in EVES ist im Vergleich zu den Werten, die Erikson et al. (1989) und Ganzeboom et al. (1992) berichten, vor allem in der Oberen Dienstklasse nach oben verschoben (vgl. Tabelle 8). Dies lässt sich wiederum durch einen höheren Anteil an Mitgliedern der Oberen Dienstklasse, wie Angehörigen von freien akademischen Berufen, führenden Angestellten und höheren Beamten, selbstständigen Unternehmern mit mehr als 10 Mitarbeitern und allen Hochschul- und Gymnasiallehrern erklären.

Tabelle 8 Mittlere ISEI-Werte in den Klassen nach EGP

Dienstklasse	Bezeichnung und Beispiele	Mittlerer ISEI (EVES)	Mittlerer ISEI Erikson et al. (1989), Ganzeboom et al. (1992)
I	Obere Dienstklasse	75	68
II	Untere Dienstklasse	56	58
IIIa	Routinedienstleistungen in der Verwaltung	46	} 45
IIIb	Routinedienstleistungen im Handel	35	
IVa	Selbstständige mit Angestellten	51	48
IVb	Selbstständige ohne Angestellte	.	42
V	Facharbeiter oder Arbeiter mit Leitungsfunktion	32	40
VI	Facharbeiter	34	36
VIIa	Arbeiter	28	31
VIIa	Landarbeiter	20	18
IVc	Selbstständiger Landwirt	24	26

Insgesamt weist die EVES-Stichprobe somit einige Besonderheiten auf. Der Ausländeranteil ist zwar mit dem durchschnittlichen Ausländeranteil in Heidelberg vergleichbar, unterscheidet sich jedoch deutlich von der Ausländerquote der PISA-Studie 2000. Des Weiteren unterscheidet sich die PISA- von der EVES-Studie bezüglich des sozioökonomischen Status der Eltern der teilnehmenden Kinder, der im Rahmen der EVES-Studie ungewöhnlich hoch liegt.

## 10 Diskussion und Ausblick

Der familiäre Hintergrund der an der EVES-Studie teilnehmenden Kinder spiegelt die hohe Akademikerdichte der Universitätsstadt Heidelberg wieder. Knapp 60 % der Schülerinnen und Schüler stammen aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzt. Da ein hohes Bildungsniveau im Allgemeinen mit einem ebenfalls hohen sozioökonomischen Status einhergeht, ist davon auszugehen, dass mehr als die Hälfte der Kinder in günstigen Wohnverhältnissen aufwächst und sowohl vor als auch während der Schulzeit vielfältige Möglichkeiten vorfindet, sich über lernrelevante Medien (Lernspiele, Bücher, CDs etc.) und die Interaktion mit den Eltern schulische Basiskompetenzen anzueignen.

Die Eltern in Familien mit hohem sozioökonomischem Status sind vergleichsweise oft beide vollzeitbeschäftigt. Trotzdem sind die Kinder aus diesen Familien in der Gruppe der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler überrepräsentiert und dies auch dann, wenn die Intelligenz der Kinder systematisch kontrolliert wird. Der Vorteil dieser Kinder ergibt sich also nicht aus der zur Verfügung stehenden Zeit für eine Eltern-Kind-Interaktionen (*Quantität*). Vielmehr scheint sich die *Qualität* der Interaktionen positiv auf die schulische Leistungsentwicklung auszuwirken. So kann etwa vermutet werden, dass durch den höheren Bildungsgrad der Eltern die Kinder z. B. bei Schulaufgaben mehr und kompetentere Unterstützung erhalten. Auch ohne „Rundum-Betreuung“ durch die Eltern scheint der Anregungsgehalt in bildungsnahen Familien also deutlich höher zu sein. Entsprechend ist auch nicht verwunderlich, dass mehr Kinder mit hohem sozioökonomischem Hintergrund vorzeitig oder als „Kann-Kinder“ eingeschult werden.

Bezogen auf die späteren Leseleistungen der Kinder dürfte darüber hinaus das Vorlesen durch die Eltern eine wichtige Rolle spielen. Insgesamt geben ca. 60 % aller Eltern an, ihren Kinder (fast) täglich vorgelesen zu haben, als diese noch nicht selbst lesen konnten, wobei in der Gruppe der „täglichen Vorleser“ hauptsächlich Eltern mit hohem sozioökonomischem Hintergrund und hohem Bildungsniveau zu finden sind. In Bezug auf die Förderung von Freude und Interesse am Lesen schon vor Schuleintritt sind also eine Reihe sich wechselseitig verstärkender Prozesse anzunehmen: Eltern mit einem höheren Schulabschluss lesen vermutlich selbst häufiger und messen dem Lesen eine größere Bedeutung bei als Personen mit einem niedrigeren Schulabschluss. Entsprechend unterschiedlich dürfte die häusliche Leseumwelt aussehen. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass sich Eltern, denen Lesen wichtig ist, beim Schuleintritt stärker für den Lesefortschritt ihrer Kinder interessieren, realis-

tische Leistungsansprüche stellen und die Kinder somit zusätzlich zu guten Leistungen motivieren.

Ein Großteil der im Rahmen von EVES untersuchten Kinder lebt in einer Kernfamilie, mit beiden Elternteilen und durchschnittlich ein bis zwei Geschwistern. Häufigste Betreuungsperson ist die Mutter. An dieser traditionell anmutenden Rollenaufteilung – zumindest während der Grundschulzeit – scheint also auch die vergleichbar hohe Schulbildung der Mütter nichts zu ändern. Es zeigt sich vielmehr, dass Frauen bei vergleichbarem Schulabschluss offensichtlich seltener studieren bzw. promovieren als Männer, seltener in Vollzeit arbeiten und auch weniger häufig in Führungspositionen zu finden sind. Akademikerinnen sind dabei noch am häufigsten vollzeitbeschäftigt.

Circa ein Viertel der Kinder wächst mehrsprachig auf. Die meisten der mehrsprachig aufwachsenden Kinder weisen einen Migrationshintergrund auf und stammen aus Familien mit einem vergleichsweise niedrigen sozioökonomischen Status. Betrachtet man die Sprachfertigkeit in (der Unterrichtssprache) Deutsch, so zeigt sich, dass die sprachlichen Leistungen der Kinder von ihren Eltern vielfach höher eingeschätzt werden als die eigene Sprachfertigkeit. Dies ließe sich u. a. dadurch erklären, dass die Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder womöglich überschätzen, aber auch damit, dass die Kinder im Alltag (Kindergarten, Schule, Freunde) mehr Gelegenheit haben, ihre Deutschkenntnisse anzuwenden und zu erweitern. Zudem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass vielfach nur ein Elternteil einen Migrationshintergrund aufweist, die Kinder also zwar mehrsprachig, jedoch mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen und somit ganz selbstverständlich eine höhere Sprachfertigkeit aufweisen als ihr fremdsprachiger Elternteil. Nichtsdestotrotz scheinen aber auch die Deutschkenntnisse dieser Kinder hinter denen einsprachig aufwachsender Kindern zurückzubleiben. Dies könnte wiederum erklären, warum mehrsprachige Kinder häufiger vom Schulbesuch zurückgestellt und eher verspätet eingeschult werden.

Als Freizeitbeschäftigung in der 3. Klasse wird Lesen relativ selten angegeben. Die meisten Drittklässler/-innen treiben in ihrer Freizeit Sport. Auch Fernsehen gehört zu den Lieblingsbeschäftigungen der Kinder, wobei am Wochenende häufiger ferngesehen wird als „unter der Woche“. Auch der Fernsehkonsum ist abhängig vom sozioökonomischen Status: In Familien mit höherem sozioökonomischen Status wird seltener ferngesehen als in Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Hintergrund. Obwohl Eltern mit hohem sozioökonomischem Status vermehrt vollzeitbeschäftigt sind, schauen Kinder aus diesen Familien weniger fern. Der Anregungsgehalt ist in diesen Familien offensichtlich höher, sodass die Kinder häufiger anderen Beschäftigungen wie z. B. Lesen nachgehen.

Die meisten Eltern sind mit der Schule, den Leistungsanforderungen und den Lehrkräften ihrer Kinder zufrieden. Auch die Schulleistungen ihrer Kinder stellen die meisten Eltern zufrieden – Eltern, von Kindern, die therapeutisch behandelt werden, zeigen sich etwas unzufriedener als Eltern, deren Kinder nicht in therapeutischer Behandlung sind. Unabhängig von der Zufriedenheit mit der Schule und den Schulleistungen ihrer Kinder gestaltet sich die Anzahl der Schulbesuche der Eltern. Eltern mit hohem sozioökonomischem Hintergrund sind häufiger in der Schule ihres Kindes aktiv als Eltern mit niedrigerem sozioökonomischem Hintergrund. Es kann angenommen werden, dass darin das Bemühen zum Ausdruck kommt, u. a. über die schulische Entwicklung des Kindes informiert zu sein.

Bezüglich der Bildungsaspirationen ist festzustellen, dass sich die überwiegende Mehrheit der Eltern bereits ab der ersten Klasse wünscht, dass ihr Kind seine Schullaufbahn mit dem Abitur abschließt. Dies gilt für alle Eltern unabhängig von ihrem jeweiligen sozioökonomischen Status oder Bildungshintergrund. Es wird vermutet, dass dies nicht zuletzt auf das doch eher mäßig Ansehen von Haupt- und Realschule zurückzuführen ist und darauf, dass heutzutage auch für zahlreiche Ausbildungsberufe bereits ein Gymnasialabschluss vorausgesetzt wird.

## 11 Literaturverzeichnis

- 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., 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.
- Birkel, P. (1994). *Weingartener Grundwortschatz. Rechtschreib-Test für zweite und dritte Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Birkel, P. (1995). *Weingartener Grundwortschatztest. Rechtschreib-Test für erste und zweite Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Böck, M & Wallner-Paschon, C. (2002). Bedingungen der Lesesozialisation. In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hrsg.), *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte* (S. 19-26). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bos, W. & Pietsch, M. (2004). *Erste Ergebnisse aus KESS. Ein Kurzbericht*. Einsehbar unter: [www.li-hamburg.de/fix/files/doc/kurzbericht.pdf](http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/kurzbericht.pdf) [19.10.2005].
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt, Sonderband 2, Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Brauns, H., Steinmann, S. & Haun, D. (2000). Die Konstruktion des Klassenschemas nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (EGP) am Beispiel nationaler Datenquellen aus Deutschland, Großbritannien und Frankreich. *ZUMA-Nachrichten*, 46, 7-63. Einsehbar unter: [www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA\\_Nachrichten/documents/pdfs/zn46\\_01-brauns-steinmann.pdf](http://www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA_Nachrichten/documents/pdfs/zn46_01-brauns-steinmann.pdf) [14.11.2005].
- Cattell, R. B., Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest Skala 1 (5. Auflage)*. Göttingen: Hogrefe.
- Coleman, J. S. (1996). Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34*, 99-105.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three western European societies. *British Journal of Sociology*, 30, 415-441.

- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., König, W., Lüttinger, P. & Müller, W. (1989). *The International Mobility Superfile (IMS) documentation. Casmin-Project*. Mannheim: Institut für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim.
- Fehrenbach, C., Zöller, I., Roos, J. & Schöler, H. (2005). *Bildungsaspirationen der Eltern und elterliche Zufriedenheit mit den Schulleistungen am Ende der dritten Klasse*. Poster anl. 10. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie, Halle. Einsehbar unter: [www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/2005\\_09\\_22 %20Poster\\_Halle.pdf](http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/2005_09_22%20Poster_Halle.pdf) [16.08. 2006].
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P., 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. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Geis, A. J. (2005a). *Anmerkung zur Generierung von Prestigewerten*. Einsehbar unter: [http://www.gesis.org/Methodenberatung/Textanalyse/Berufs-Branchenklassifikation/beruf\\_branche/prestige.htm](http://www.gesis.org/Methodenberatung/Textanalyse/Berufs-Branchenklassifikation/beruf_branche/prestige.htm) [19.04.2005].
- Geis, A. J. (2005b). *Berufs- und Branchencodierung*. Einsehbar unter: [www.gesis.org/Methodenberatung/Textanalyse/Berufs-Branchenklassifikation/Beruf\\_Branche.htm](http://www.gesis.org/Methodenberatung/Textanalyse/Berufs-Branchenklassifikation/Beruf_Branche.htm) [14.11.2005].
- Geis, A. J. & Hoffmeyer-Zlotnik, H. P. (2000). Stand der Berufsvercodung. *ZUMA-Nachrichten*, 47, 103-127. Einsehbar unter: [http://www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA\\_Nachrichten/documents/pdfs/zn47\\_10-mitteilungen.pdf](http://www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA_Nachrichten/documents/pdfs/zn47_10-mitteilungen.pdf) [21.04.2005].
- Geis, A. J. & Hoffmeyer-Zlotnik, H. P. (2001). Kompabilität von ISCO-68, ISCO-88 und KldB-92. *ZUMA-Nachrichten*, 48, 117-138. Einsehbar unter: [www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA\\_Nachrichten/documents/pdfs/zn48\\_11-mitteilungen-HZ.pdf](http://www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA_Nachrichten/documents/pdfs/zn48_11-mitteilungen-HZ.pdf) [05.12.2005].
- Grund, M., Haug, G. & Naumann, C. L. (2004). *DRT 4 – Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Hoffmann, E. (1999). *International statistical comparisons of occupational and social structures: Problems, possibilities and the role of ISCO-88*. Einsehbar unter: [www.ilo.org/public/english/bureau/stat/download/iscores.pdf](http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/download/iscores.pdf) [17.10.2005].
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. & Geis, A. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. *ZUMA-Nachrichten*, 52, 125-138. Einsehbar unter:

- [www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA\\_Nachrichten/documents/pdfs/52/zn5\\_2\\_10.pdf](http://www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA_Nachrichten/documents/pdfs/52/zn5_2_10.pdf) [16.03.2005].
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Das Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Kremsleithner, G. (2001). Individuelle, familiäre und schulische Kontextvariablen. In G. Haider & C. Reiter (Hrsg.), *PISA 2000. Nationaler Bericht* (S. 80-101). Innsbruck: Studien Verlag.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann, R. H. & Nikolova, R. (2005). *ELEMENT – Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin*. Einsehbar unter: [www.senbjis.berlin.de/bildung/qualitaetssicherung/element\\_untersuchungsbericht\\_2003.pdf](http://www.senbjis.berlin.de/bildung/qualitaetssicherung/element_untersuchungsbericht_2003.pdf) [10.07.2006].
- Lehmann, R. H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5)*. Einsehbar unter: [www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=schule.lau](http://www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=schule.lau) [19.02.2006].
- Lukesch, H., Kormann, A. & Mayrhofer, S. (2002). *PSB-R 4-6. Prüfungssystem für Schul- und Bildungsberatung für 4. bis 6. Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Marx, H. (1998). *Knuspels Leseaufgaben. Gruppenlesetest für Kinder Ende des ersten bis vierten Schuljahres*. Göttingen: Hogrefe.
- Müller, R. (2004). *Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Roos, J. & Schöler, H. (2004). Projekt EVES. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 73, 313-314.
- Roos, J., Zöllner, I. & Fehrenbach, C. (2005). *Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der 2. Klasse: Testleistungen, Einflussfaktoren und Urteile der Lehrkräfte* (EVES-Arbeitsbericht Nr. 3). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fakultät I.
- Scheib, K., Schöler, H., Fehrenbach, C., Roos, J. & Zöllner, I. (2005). *Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse: Ein Vergleich zweier Jahrgänge sowie eine Prüfung von Einflussfaktoren* (EVES-Arbeitsbericht Nr. 4). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fakultät I.
- Schöler, H., Scheib, K., Roos, J. & Link, M. (2003). *Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der 1. Klasse: Lehrerurteile, Testleistungen und Einflussfaktoren* (EVES-Arbeitsbericht Nr. 2). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fakultät I.

- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2005). *Statistik Aktuell 2005*. Einsehbar unter: [www.statistik-bw.de/veroeffentl/statistik\\_aktuell/Auslaender.pdf](http://www.statistik-bw.de/veroeffentl/statistik_aktuell/Auslaender.pdf) [30.08.06].
- Statistisches Bundesamt. (1992). *Klassifikation der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen*. Stuttgart: Metzler Poeschel.
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational prestige in comparative perspective*. New York: Academic Press.
- Zöllner, I., Roos, J. & Schöler, H. (2006). Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofelder kindlicher Entwicklung im Grundschulalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## 12 Anhang

*Tabelle A 1: Schulbildung der Eltern*

	Jahrgang 2001		Jahrgang 2002		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%
<b><i>Schulbildung der Mutter</i></b>						
keine Schulabschluss/Abgangszeugnis	17	2.6	14	2.2	31	2.4
Abschluss einer Sonderschule/Förderschule	2	0.3	2	0.3	4	0.3
Abschluss der Polytechnischen Oberschule (nach Klasse 8)	3	0.5	5	0.8	8	0.6
Hauptschulabschluss/Volksschulabschluss	90	14.0	89	13.7	179	13.9
Realschulabschluss/Mittlere Reife/Polytechn. Oberschule (Kl. 10)	158	24.6	122	18.8	280	21.7
Fachhochschulreife	35	5.5	41	6.3	76	5.9
Hochschulreife/Abitur	337	52.5	376	57.9	713	55.2
Gesamt	642	100.0	649	100.0	1291	100.0
<b><i>Schulbildung des Vaters</i></b>						
keine Schulabschluss/Abgangszeugnis	9	1.5	8	1.4	17	1.5
Abschluss einer Sonderschule/Förderschule	3	0.5	2	0.4	5	0.4
Abschluss der Polytechnischen Oberschule (nach Klasse 8)	7	1.2	6	1.1	13	1.1
Hauptschulabschluss/Volksschulabschluss	114	19.6	92	16.4	206	18.0
Realschulabschluss/Mittlere Reife/Polytechn. Oberschule (Kl. 10)	88	15.1	81	14.4	169	14.8
Fachhochschulreife	43	7.4	39	7.0	82	7.2
Hochschulreife/Abitur	319	54.7	333	59.4	652	57.0
Gesamt	583	100.0	561	100.0	1144	100.0

*Tabelle A 2: Hauptbetreuungsperson (Tabelle für beide Jahrgänge)*

	N	%
Mutter	712	52.8
Vater	16	1.2
Eltern	509	37.8
Elternteil und Stiefelternteil	18	1.3
Elternteil und externe Betreuungsperson	47	3.5
Elternteil und Großeltern	43	3.2
Sonstige (ohne einen Elternteil)	3	0.2
Gesamt	1348	100.0

Tabelle A 3: Erste Sprache des Kindes

	<i>N</i>	%
Deutsch	119	7.83
Türkisch	18	1.18
Russisch	21	1.38
Englisch	10	0.66
Persisch	7	0.46
Polnisch	9	0.59
Spanisch	2	0.13
Kurdisch	6	0.39
Albanisch	3	0.20
Arabisch	2	0.13
Serbisch	1	0.07
Französisch	4	0.26
Griechisch	4	0.26
Italienisch	3	0.20
Tamilisch	1	0.07
Vietnamesisch	1	0.07
Portugiesisch	1	0.07
Ungarisch	3	0.20
Chinesisch	1	0.07
Hebräisch	1	0.07
Philippinisch	1	0.07
Japanisch	2	0.14
Indisch	1	0.07
Hindi	1	0.07
Afghanisch	1	0.07
Urdu	1	0.07
Irakisch	1	0.07
Dänisch	1	0.07
Malaiisch	1	0.07
Koreanisch	1	0.07
Armenisch	1	0.07
Gesamt	229	15.1
Deutsch als Muttersprache	1291	84.9
Gesamt	1520	100.0

Tabelle A 4: Zweite Sprache des Kindes

	<i>N</i>	<i>%</i>
Deutsch	79	5.20
Türkisch	8	0.53
Russisch	8	0.53
Englisch	34	2.24
Persisch	12	0.79
Polnisch	8	0.53
Spanisch	16	1.05
Kurdisch	1	0.07
Arabisch	2	0.13
Serbisch	2	0.13
Kroatisch	3	0.20
Französisch	7	0.46
Griechisch	1	0.07
Italienisch	7	0.46
Laotisch	1	0.07
Portugiesisch	4	0.26
Ungarisch	1	0.07
Chinesisch	1	0.07
Hebräisch	2	0.13
Japanisch	1	0.07
Thailändisch	1	0.07
Jugoslawisch	1	0.07
Slowakisch	2	0.13
Berbisch	1	0.07
Kotokoli	1	0.07
Serbo-Kroatisch	1	0.07
Niederländisch	1	0.07
Indonesisch	1	0.07
Wolof	1	0.07
Koreanisch	1	0.07
Gesamt	209	13.8
Deutsch als Muttersprache	1311	86.3
Gesamt	1520	100.0

Tabelle A 5: Sprachfertigkeit des Kindes im Deutschen in Abhängigkeit von der Sprachigkeitssituation

		<i>unauffällig</i>	<i>(geringe) Auffälligkeiten</i>	<i>Gesamt</i>
einsprachig	<i>N</i>	930	41	971
	<i>%</i>	95.8	4.2	100
mehrsprachig	<i>N</i>	262	118	380
	<i>%</i>	68.9	31.1	100
Gesamt	<i>N</i>	1192	159	1351
	<i>%</i>	100.0	100.0	100.0





---

*Elternfragebogen am Ende der ersten Klasse*

## **EVES**

Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs



# **Elternfragebogen**

1. Unser an der Untersuchung teilnehmendes Kind besucht in der  
 \_\_\_\_\_ Grundschule, die Klasse 1\_\_

Die ersten beiden Buchstaben seines Vornamens sind: \_\_\_\_ \_\_\_\_

Die ersten beiden Buchstaben seines Nachnamens sind: \_\_\_\_ \_\_\_\_

Geschlecht: weiblich <sub>1</sub> männlich <sub>2</sub>

Geburtsdatum: \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . 19\_\_ \_\_  
                           Tag        Monat        Jahr

2. Stellung des untersuchten Kindes in der Geschwisterreihe?

1. <sub>1</sub>    2. <sub>2</sub>    3. <sub>3</sub>    4. <sub>4</sub>    \_\_.

Ist das Kind ein leibliches Kind?        Ja         nein, sondern ein  
 Adoptivkind                                        seit dem Altern von \_\_\_\_ in der Familie  
 Pflegekind                                            seit dem Altern von \_\_\_\_ in der Familie

**Geschwister:**

1. Kind    w <sub>1</sub>    m <sub>2</sub>    leiblich     nein   
 2. Kind    w <sub>1</sub>    m <sub>2</sub>    leiblich     nein   
 3. Kind    w <sub>1</sub>    m <sub>2</sub>    leiblich     nein   
 4. Kind    w <sub>1</sub>    m <sub>2</sub>    leiblich     nein

weitere Kinder: \_\_\_\_\_

Bei Mehrlingsgeborenen:                    eineiig                     mehreiig

3. Hauptbetreuungsperson/-personen des untersuchten Kindes:

Mutter                                 Vater

andere: \_\_\_\_\_

4. **Familiäre Besonderheiten** (z. B. Tod eines Elternteiles, Scheidung, Stieffamilie, Patchworkfamilie\*, pflegebedürftige/kranke Familienmitglieder)

nein <sub>0</sub>                                <sub>1</sub> ja, und zwar:

\_\_\_\_\_  
 \*Ehepartner haben jeweils eigene Kinder mit in die Familie gebracht, zudem gibt es gemeinsame Kinder

**5. Wie häufig haben Sie Ihrem Kind vorgelesen, so lange es noch nicht lesen konnte?**

- <sub>1</sub> so gut wie nie  
<sub>2</sub> selten  
<sub>3</sub> einmal oder mehrmals im Monat  
<sub>4</sub> einmal oder mehrmals in der Woche  
<sub>5</sub> fast täglich

**6. Wächst Ihr Kind mehrsprachig auf?**

nein <sub>0</sub> (wenn nein, machen Sie bitte **weiter** mit Frage 9)

ja <sub>1</sub>

Welche Sprachen: \_\_\_\_\_

Sprache der Mutter: \_\_\_\_\_

Sprache des Vaters: \_\_\_\_\_

**7. Sprachfertigkeit der Eltern im Deutschen?**

Mutter:

- <sub>1</sub> unauffällig  
<sub>2</sub> geringe Auffälligkeiten  
<sub>3</sub> "gebrochenes" Deutsch  
<sub>4</sub> kaum Deutschkenntnisse

Vater:

- <sub>1</sub> unauffällig  
<sub>2</sub> geringe Auffälligkeiten  
<sub>3</sub> "gebrochenes" Deutsch  
<sub>4</sub> kaum Deutschkenntnisse

**8. Sprachfertigkeit des Kindes im Deutschen?**

- <sub>1</sub> unauffällig  
<sub>2</sub> geringe Auffälligkeiten  
<sub>3</sub> "gebrochenes" Deutsch  
<sub>4</sub> kaum Deutschkenntnisse

**9. Wurden / werden sprachtherapeutische Maßnahmen oder Maßnahmen zur Sprachförderung durchgeführt?**

Nein <sub>0</sub>                      Ja <sub>1</sub>                      im Alter von \_\_\_\_ bis \_\_\_\_ Jahren **und zwar**

\_\_\_\_\_



---

**14. Wie oft waren Sie im Verlauf dieses Schuljahres in der Schule Ihres Kindes?**

*Denken Sie bitte an: Gespräche mit einzelnen Lehrerinnen oder Lehrern, Schul- und Klassenfeste, Konzerte und Theateraufführungen der Schule, Elternabende, Elterntreffen und Elternsprechtage, schulische Arbeitskreise und Gremien (z. B. Elternbeirat) und Beratungs- oder Informationsveranstaltungen der Schule.*

**Anzahl der Besuche** in der Schule im Verlauf dieses Schuljahres:    — —

**15. Wie zufrieden sind Sie mit der Schule Ihres Kindes insgesamt?**

- <sub>1</sub> sehr unzufrieden
- <sub>2</sub> eher unzufrieden
- <sub>3</sub> teils, teils
- <sub>4</sub> eher zufrieden
- <sub>5</sub> sehr zufrieden

**16. Wie zufrieden sind Sie mit den Schulleistungen Ihres Kindes?**

- <sub>1</sub> sehr unzufrieden
- <sub>2</sub> eher unzufrieden
- <sub>3</sub> teils, teils
- <sub>4</sub> eher zufrieden
- <sub>5</sub> sehr zufrieden

**17. Welchen Schulabschluss soll Ihr Kind machen?**

*Bitte nur **ein Kästchen** ankreuzen.*

- <sub>1</sub> Hauptschulabschluss (nach Klasse 9)/Berufsbildungsreife
- <sub>2</sub> Hauptschulabschluss (nach Klasse 10)/erweiterte Berufsbildungsreife
- <sub>3</sub> mittleren Schulabschluss, z. B. Realschulabschluss/Fachoberschulreife
- <sub>4</sub> Fachhochschulreife
- <sub>5</sub> allgemeine Hochschulreife/Abitur
- <sub>6</sub> sonstigen Abschluss und zwar:

---

*(in Druckschrift)*

Es folgen nun einige Fragen zur Berufstätigkeit der Eltern sowie Ihrer Schul- und Berufsbildung. Wir bitten Sie herzlich, auch diese Fragen zu beantworten, sie sind für unsere Untersuchung von großer Bedeutung.

Beachten Sie, dass niemand in der Schule Ihren Fragebogen zu Gesicht bekommen wird. Der Umschlag, in dem Sie ihn verschließen, wird erst zur Verarbeitung der Daten wieder geöffnet werden.

Alle Fragen betreffen **beide Eltern**, falls sie im selben Haushalt mit dem Kind wohnen. **Vater** ist der leibliche Vater, der Stief- oder Pflegevater des Kindes; **Mutter** ist die leibliche Mutter, die Stief- oder Pflegemutter.

Wenn Sie allein erziehende Mutter oder allein erziehender Vater sind, kreuzen Sie bitte eines der beiden folgenden Kästchen an. Beantworten Sie die weiteren Fragen dann nur für die Mutter oder den Vater.

<sub>1</sub> Ich bin allein erziehende Mutter.

<sub>2</sub> Ich bin allein erziehender Vater.

### 1. Sind Sie zur Zeit erwerbstätig? Wie sind Sie beschäftigt?

Bitte in jeder Spalte nur **ein Kästchen** ankreuzen.

<b>Zur Zeit erwerbstätig:</b>	<b>Vater</b>	<b>Mutter</b>
<u>vollzeitbeschäftigt</u> mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 35 Stunden oder mehr	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
<u>teilzeitbeschäftigt</u> mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von unter 35 Stunden	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
<b>Zur Zeit nicht erwerbstätig:</b>	<b>Vater</b>	<b>Mutter</b>
auf Arbeitssuche, ehrenamtlich tätig, in Kurzarbeit	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
beurlaubt, z. B. im Mutterschutz, im Erziehungsurlaub für längere Zeit krankgeschrieben	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
in der Ausbildung, Weiterbildung oder Umschulung	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Hausfrau/Hausmann	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
in Rente, in Pension, im Vorruhestand	<input type="checkbox"/> <sub>7</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>7</sub>

**Falls Sie zur Zeit nicht erwerbstätig sind:**

Beziehen Sie die Fragen 2 bis 5 bitte auf den Beruf, den Sie **zuletzt** ausgeübt haben.

**2. In welcher beruflichen Stellung sind Sie tätig?**

Bitte in jeder Spalte nur **ein Kästchen** ankreuzen.

	Vater	Mutter
Selbstständige/r	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
freiberuflich tätige/r Akademiker/in	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
mithelfende/r Familienangehörige/r	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
Beamter/Beamtin	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
Angestellte/r	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Arbeiter/in	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>

**3. Sind Sie anderen bei der Arbeit vorgesetzt? Wie viele Personen arbeiten nach Ihren Anweisungen?**

Bitte in jeder Spalte nur **ein Kästchen** ankreuzen.

	Vater	Mutter
keine	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
1 bis 10 Personen	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
mehr als 10 Personen	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>

**4. In welchem Beruf sind Sie tätig?**

Falls Sie zurzeit mehrere Tätigkeiten ausüben: Was ist Ihr **Hauptberuf**?

Bitte geben Sie **nicht** an, welchen Beruf Sie **erlernt** haben. Falls Sie eine Bäckerlehre abgeschlossen haben und zurzeit als Backmaschinenführer/in tätig sind, tragen Sie bitte Backmaschinenführer/in ein und nicht Bäcker/in.

Bezeichnen Sie den von Ihnen ausgeübten Beruf **möglichst genau**, zum Beispiel Tiefbaumaurer/in, Patentanwaltsgehilfe/-gehilfin, Realschullehrer/in; tragen Sie bitte **nicht** Arbeiter/in, Angestellte/r, Beamter/Beamtin ein.

**Vater:**

---

Berufsbezeichnung (in Druckschrift)

**Mutter:**

---

Berufsbezeichnung (in Druckschrift)

## 5. Was machen Sie in diesem Beruf?

Bitte beschreiben Sie Ihre Tätigkeit in wenigen Worten, zum Beispiel: Maurerarbeiten beim Tunnelbau erledigen, Patentanmeldungen prüfen, Deutsch und Geschichte unterrichten.

**Vater:**

---



---

*Art der Tätigkeit (in Druckschrift)*

**Mutter:**

---



---

*Art der Tätigkeit (in Druckschrift)*

## 6. Welchen Schulabschluss haben Sie?

Bitte geben Sie **nur** Ihren **höchsten** Abschluss an.

	<b>Vater</b>	<b>Mutter</b>
keinen Schulabschluss/Abgangszeugnis	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
Abschluss einer Sonderschule/Förderschule	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
Hauptschulabschluss/Volksschulabschluss	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
Realschulabschluss/mittlere Reife/Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Fachhochschulreife	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
Hochschulreife/Abitur	<input type="checkbox"/> <sub>7</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>7</sub>
sonstiger Schulabschluss und zwar:	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

---

*(in Druckschrift)*

## 7. Welche berufliche Ausbildung haben Sie?

Hier sind **mehrere** Antworten möglich.

	Vater	Mutter
keine abgeschlossene Ausbildung	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
abgeschlossene Lehre/Abschluss an einer Berufsaufbau- schule	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
Abschluss an einer Berufsfachschule/Handelsschule	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Techniker- Schule/einer Schule des Gesundheitswesens	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
Fachhochschulabschluss / Diplom (FH)/Abschluss an einer Berufsakademie	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen)	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
Promotion (Doktorprüfung)	<input type="checkbox"/> <sub>7</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>7</sub>
sonstiger beruflicher Abschluss und zwar:	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>8</sub>

---

(in Druckschrift)

### **Vorschläge zur Verbesserung des Fragebogens**

Dieser Fragebogen gehört zur ersten Untersuchungswelle des Projektes "EVES" in der Grundschule. Wenn Sie Vorschläge zur Verbesserung des Fragebogens machen möchten, wären wir Ihnen dankbar, wenn Sie diese bitte nachfolgend oder auf der Rückseite eintragen.

---



---



---



---

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**

---

*Elternfragebogen am Ende der dritten Klasse*

## **EVES**

Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs



# **Elternfragebogen**

EVES

**Projektleitung:** Prof. Dr. Jeanette Roos, Prof. Dr. Hermann Schöler  
**Mitarbeiter:** Dipl. Psych. Kristin Scheib, Dipl. Psych. Bettina Thränhardt  
**Tel.:** (06221) 477-532 / -426 / -465 / -427  
**Email:** roos@ph-heidelberg.de, k40@ix.urz.uni-heidelberg.de  
k.scheib@ph-heidelberg.de, thraenhardt@ph-heidelberg.de  
**Postanschrift:** Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg



**4. Sind seit unserer Befragung am Ende des ersten Schuljahres besondere familiäre Ereignisse eingetreten?**

Nein  Ja , und zwar

Veränderungen in der Familienstruktur

(z. B. Stieffamilie oder Patchworkfamilie)

Trennung oder Scheidung

Behinderung oder schwere Erkrankung eines  
nahen Familienmitgliedes

Tod eines nahen Familienmitglieds

In welcher verwandtschaftlichen Beziehung stand das Kind  
zu diesem Familienmitglied?

\_\_\_\_\_

Schwere Erkrankung des Kindes selbst

Sonstige familiäre Besonderheiten,  
und zwar

\_\_\_\_\_

**Gab es in den letzten zwei Jahren Veränderungen hinsichtlich Ihrer Erwerbstätigkeit (z. B. Beschäftigungsumfang und/oder der Art der Beschäftigung)?**

Nein  Ja

Wenn ja, welcher Art sind diese Veränderungen? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Wächst Ihr Kind mehrsprachig auf (d. h. mit Deutsch und mindestens einer anderen Sprache)?**

Nein  (wenn nein, machen Sie bitte weiter mit ➔ **Frage 8**)

Ja

**Mit welchen Sprachen wächst es auf?**

**Erste Sprache:** \_\_\_\_\_

**Wie viele Stunden am Tag benutzt Ihr Kind – außerhalb der Schulzeit – diese Sprache?**

mehr als 4 Stunden pro Tag

zwischen einer und 4 Stunden pro Tag

weniger als eine Stunde pro Tag

**Wie schätzen Sie die Kenntnisse Ihres Kindes in dieser Sprache ein?**

sehr gut

gut

mittelmäßig

schlecht

sehr schlecht

--	--	--	--	--

**Zweite Sprache:** \_\_\_\_\_, seit dem \_\_\_\_\_ Lebensjahr

**Wie viele Stunden am Tag benutzt Ihr Kind – außerhalb der Schulzeit – diese Sprache?**

mehr als 4 Stunden pro Tag

zwischen einer und 4 Stunden pro Tag

weniger als eine Stunde pro Tag

**Wie schätzen Sie die Kenntnisse Ihres Kindes in dieser Sprache ein?**

sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
<input type="text"/>				

**Ggf. dritte Sprache:** \_\_\_\_\_, seit dem \_\_\_\_\_ Lebensjahr

**Wie viele Stunden am Tag benutzt Ihr Kind – außerhalb der Schulzeit – diese Sprache?**

mehr als 4 Stunden pro Tag

zwischen einer und 4 Stunden pro Tag

weniger als eine Stunde pro Tag

**Wie schätzen Sie die Kenntnisse Ihres Kindes in dieser Sprache ein?**

sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
<input type="text"/>				

## 6. Welche Sprache(n) sprechen Sie?

### Sprache der Mutter

1. Sprache: \_\_\_\_\_

ggf. 2. Sprache: \_\_\_\_\_, seit \_\_\_\_\_

ggf. 3. Sprache: \_\_\_\_\_, seit \_\_\_\_\_

### Sprache des Vaters

1. Sprache: \_\_\_\_\_

ggf. 2. Sprache: \_\_\_\_\_, seit \_\_\_\_\_

ggf. 3. Sprache: \_\_\_\_\_, seit \_\_\_\_\_

**Wie schätzen Sie Ihre eigenen Deutschkenntnisse ein?**

**Mutter:**

sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
<input type="text"/>				

**Vater:**

sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
<input type="text"/>				

**Wenn Sie aus einem anderen Heimatland kommen: Wie alt waren Sie, als Sie nach Deutschland kamen?**

- Mutter: im Alter von \_\_\_\_\_ Jahren  
 Vater: im Alter von \_\_\_\_\_ Jahren

**Aus welchem Heimatland kamen Sie nach Deutschland?**

- Mutter: aus \_\_\_\_\_  
 Vater: aus \_\_\_\_\_

**Aus welchen Gründen kamen Sie nach Deutschland?**

- Berufliche Gründe   
 Krieg/Verfolgung im Heimatland   
 Aussiedler   
 familiäre Gründe   
 sonstige Gründe  und zwar \_\_\_\_\_

**7. Besucht Ihr Kind neben dem deutschen Schulunterricht noch Unterricht oder Ähnliches in seiner anderen Sprache (nicht in Deutsch)?**

- Nein  (wenn nein, machen Sie bitte weiter mit ➔ Frage 8)  
 Ja

**Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche nimmt der Unterricht in Anspruch? \_\_\_\_\_ Stunden/Woche**

**Seit wann nimmt Ihr Kind an diesem Unterricht teil? Seit \_\_\_\_\_**

**Welche wesentlichen Ziele hat dieser Unterricht?**

(Mehrfachnennungen sind möglich)

- vorwiegend kulturell   
 vorwiegend sprachlich   
 vorwiegend religiös

**Lernt Ihr Kind in seiner anderen Sprache auch Lesen und Schreiben?**

- Nein  Ja  **Wenn ja, seit wann? Seit \_\_\_\_\_**

**In welcher Form lernt es Lesen und Schreiben in seiner anderen Sprache?**

- Unterricht außer Haus   
 In anderer Form  und zwar \_\_\_\_\_

**8. Wurden bzw. werden sprachliche Auffälligkeiten Ihres Kindes sprachtherapeutisch (z. B. durch eine logopädische Therapie) behandelt?**

Nein  Ja

**Wenn ja, welche sprachlichen Auffälligkeiten lagen bzw. liegen vor?**

---

**Wann fand die Behandlung statt?** (Mehrfachnennungen sind möglich)

in der Zeit bis zum 3. Lebensjahr

in der Zeit bis zur Einschulung

bis in die Schulzeit

**Wie lange dauerte die Behandlung?**

weniger als 1 Jahr

1 bis 2 Jahre

länger als 2 Jahre

**9. Nimmt Ihr Kind seit Ende der 1. Klasse therapeutische Maßnahmen in Anspruch?**

Nein  Ja  und zwar

Psychotherapie  im Alter von \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_ Jahren

Ergotherapie  im Alter von \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_ Jahren

Mototherapie  im Alter von \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_ Jahren

andere Maßnahmen  im Alter von \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_ Jahren

und zwar \_\_\_\_\_

**10. Erhält Ihr Kind neben dem regulären Schulunterricht Unterstützung im Lesen, Schreiben oder Rechnen?**

Nein  Ja

**Wenn ja, in welchem Bereich?** (Mehrfachnennungen sind möglich)

Lesen

Rechtschreiben

Rechnen

**In welcher Form findet diese Unterstützung statt und seit wann?**

Regelmäßiges häusliches Üben  seit \_\_\_\_\_

Nachhilfe  seit \_\_\_\_\_

Förderunterricht in der Schule  seit \_\_\_\_\_

LRS-Förderung bzw. -therapie (z. B. bei LOS, ASS, AWO u. ä.)  seit \_\_\_\_\_

Sonstiges: \_\_\_\_\_  seit \_\_\_\_\_

**11. Liegt bei Ihrem Kind eine der folgenden Diagnosen vor?**

- |                                       |      |                          |    |                          |
|---------------------------------------|------|--------------------------|----|--------------------------|
| Lesen-Rechtschreibstörung/Legasthenie | Nein | <input type="checkbox"/> | Ja | <input type="checkbox"/> |
| Rechenschwäche/Dyskalkulie            | Nein | <input type="checkbox"/> | Ja | <input type="checkbox"/> |
| Aufmerksamkeitsstörung/AD(H)S         | Nein | <input type="checkbox"/> | Ja | <input type="checkbox"/> |

**12. Wie zufrieden sind Sie mit den Schulleistungen Ihres Kindes?**

- sehr unzufrieden
- eher unzufrieden
- teils, teils
- eher zufrieden
- sehr zufrieden

**13. In welchem Ausmaß treffen die folgenden Aussagen auf Ihr Kind zu?**

(Bitte kreuzen Sie eines der vier Kästchen auf der Skala mit den Endpunkten „trifft vollkommen zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“)

**„Mein Kind fühlt sich in der Schule wohl.“**

trifft vollkommen zu				trifft überhaupt nicht zu

**„Mein Kind ist leistungsmotiviert.“**

trifft vollkommen zu				trifft überhaupt nicht zu

**„Mein Kind ist in der Schule ängstlich.“**

trifft vollkommen zu				trifft überhaupt nicht zu

**14. Welchen Freizeitbeschäftigungen geht Ihr Kind nach? Nennen Sie bitte die drei häufigsten Aktivitäten (wie z. B. Lesen, Fernsehen, PC-Spiele, Sport, Besuche bei Freunden/Freundinnen o. ä.). Wie viele Stunden pro Woche geht Ihr Kind diesen Aktivitäten nach?**

1. \_\_\_\_\_ Stunden/Woche
2. \_\_\_\_\_ Stunden/Woche
3. \_\_\_\_\_ Stunden/Woche

---

**15. Wie viele Stunden pro Tag schaut Ihr Kind fern?**

An Schultagen

Am Wochenende

\_\_\_\_\_Stunden/Tag

\_\_\_\_\_Stunden/Tag

**Sieht Ihr Kind überwiegend in deutschsprachige Fernsehsendungen?**Nein  Ja **Wenn nein, in welcher anderen Sprache laufen die Fernsehsendungen, die Ihr Kind sieht?**

\_\_\_\_\_

**An wie vielen Stunden pro Tag schaut Ihr Kind Fernsehsendungen in der anderen Sprache?**

An Schultagen

Am Wochenende

\_\_\_\_\_Stunden/Tag

\_\_\_\_\_Stunden/Tag

**Vorschläge zur Verbesserung des Fragebogens**

An dieser Stelle möchten wir uns für Ihre Anregungen aus dem letzten Fragebogen herzlich bedanken. Wir haben Sie gerne aufgegriffen. Sollten Sie weitere Vorschläge zur Verbesserung des Fragebogens haben, tragen Sie diese bitte nachfolgend oder auf der Rückseite ein.

---

---

---

---

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**