

DIE „BÜCHERAUFGABE“ ZUR BESTIMMUNG DES KULTURELLEN KAPITALS BEI GRUNDSCHÜLERN

Dr. Christoph Paulus
Empirische Humanwissenschaften
FR Erziehungswissenschaft
Universität des Saarlandes

cpaulus@mx.uni-saarland.de

Zusammenfassung

Die Bücheraufgabe in der von uns präsentierten Form weist gute Retest-Eigenschaften auf ($r = .80$). Die Aufgabe ist unabhängig von Alter, Geschlecht, Nationalität oder Lernstörungen. Die grafische Unterstützung der Antwortskala erweist sich dabei als sehr hilfreich bei Kindern mit sprachlichen Problemen. In dieser Form kann die Aufgabe als weitgehend sprachfrei angehen werden. Als etwas problematisch erweist sich die Aufgabe als solche, weil sie bei einmaliger Präsentation für jüngere Kindern ungewohnt und möglicherweise überraschend ist; alle von uns getesteten Altersgruppen korrigierten ihr Urteil bei der zweiten Messung nach oben. Sofern die Möglichkeit einer zweimaligen Vorgabe besteht, sollte diese genutzt werden, um reliablere Daten zu erhalten. Ein weiterer Nachteil kann die Tatsache der örtlichen Platzierung im Test sein. Das Anhängen an einen bestehenden Leistungstest kann dazu führen, dass die Aufgabe von leistungsschwachen Kindern wegen der fehlenden Zeit nicht mehr bearbeitet werden kann.

Abstract

The book-task in the form presented by us shows good retest-scores (mean $r = .80$). The task is independent from age, sex, nationality. The graphic support of the answer scale proves on that occasion to be very helpful with children with linguistic problems. In this form, the task will come on as largely language-free. The task proves to be somewhat problematically as such, because it seems to be problematically at unique presentation; finally all groups tested by us, judged at the second measurement one scale point higher. Provided there is the possibility of a twice-repeated presentation, this should be used in order to get more reliable data. Another disadvantage can be the fact of the local positioning in the test. The supplement to an existing test could lead to the fact that the task cannot be processed by low-performance children because of the lacking time.

Einleitung

In nahezu allen internationalen und nationalen Leistungsstudien wie z.B. TIMSS oder PISA konnte empirisch nachgewiesen werden, dass der familiäre Hintergrund eines Schülers einen großen Einfluss auf dessen Bildungserfolg hat. Als wichtiger Bedingungsfaktor zur Vorhersage der Leistung innerhalb des familiären Hintergrundes gilt u.a. die Bildung der Eltern, die die sozio-ökonomische Stellung des Schülers mitbestimmt. Die Messung des sozio-ökonomischen Status´ geschieht dabei auf ganz unterschiedlichen Wegen.

PISA 2003 (Prenzel, Baumert et al., 2004) erfasste über den Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) eine Zusammenfassung aus Informationen zum elterlichen Bildungsabschluss, zum höchsten sozio-ökonomischen Status und zum Umfang kultureller Besitztümer (ebd., S. 239). Dabei wurde der reine sozio-ökonomische Status der Familie über die Erfassung der Berufsangaben der Eltern gemessen, die anhand der International Standard Classification of Occupation von 1988 (ISCO-88) klassifiziert wurde. Anschließend wurden diese Werte analog zu Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuws (1992) International Socio-Economic Index (ISEI) in einer Berufsrankskala gebracht. Ähnlich wurde bereits in PISA 2000 vorgegangen (OECD, 2001).

Skalen des sozio-ökonomischen Status´ hängen oft mit der Erfassung des Berufsprestiges zusammen. Dabei geht man von der Annahme aus, dass bestimmte Berufe bestimmte Bildungsniveaus voraussetzen. Der bereits erwähnte ISCO beruht auf Angaben der International Labour Organisation und wurde in der ersten Fassung bereits 1968 entwickelt (ILO, 1986; 1990). Die grundlegende Klassifikation des ISCO-68 geschieht auf Grund der ausgeübten Tätigkeit (gilt allerdings nicht für den ISCO-88!) und hat gegenüber nationalen Skalen den Vorteil, international gültig zu sein. Treimans internationale Berufsprestigeskala (SIOPS; Treiman, 1977; 1979) berücksichtigt das soziale Ansehen eines Berufes und beruht auf Umfragen aus über 50 recht unterschiedlichen Ländern wie z.B. USA, Argentinien, Belgien, Kongo, Irak usw. Es zeigte sich dabei, dass die Prestigeordnung kaum variiert zwischen den Ländern. Eine weitere auf dem Berufsprestige aufbauende Skala ist die Magnitude-Prestigeskala (Wegener, 1988). Sie besitzt größere Schnittmengen mit der SIOP-Skala und lässt die Kategorisierung von 50 Berufen zu.

Weniger das Berufsprestige als vielmehr die Stellung im Beruf ist die Grundlage für einige Skalen, die auf den Daten der Mikrozensus-Zusatzerhebung aus dem Jahre 1971 beruhen. Dabei klassifizieren die daraus abgeleiteten Daten den sozio-ökonomischen Status

nach Berufsgruppierung, nach Zahl der Beschäftigten im Betrieb (bei Landwirten und Selbstständigen), nach Laufbahntypus (bei Beamten), nach Autonomiegrad der Tätigkeit (bei Angestellten) oder nach dem erforderlichen Ausbildungsgrad (bei Arbeitern). Häufig verwendete Skalen zum sozio-ökonomischen Status auf dieser Grundlage sind Tegtmeysers Skala des sozio-ökonomischen Status (TSES; Tegtmeier, 1979), Handls Skala des sozio-ökonomischen Status (HSES; Handl, 1977) oder Hoffmeyer-Zlotniks Index der Autonomie des beruflichen Handelns (HZA; Hoffmeyer-Zlotnik, 1993). Eine detaillierte Übersicht über mögliche Verfahren zur Erfassung des sozio-ökonomischen Status bzw. des beruflichen Prestiges findet sich bei Wolf (1995).

Die hier beschriebenen prototypischen Verfahren besitzen allerdings den Nachteil, dass sie den Umfang der eigentlichen Erhebung erheblich vergrößern und unter Umständen mit datenschutzrechtlichen Anliegen kollidieren. Auch kann eine Diskrepanz der Angaben dadurch entstehen, dass z.B. die erfragten Berufe des Vaters und der der Mutter aus ökonomischen Gesichtspunkten deutlich auseinander liegen können, sodass sich die Frage stellt, wie beide Informationen berücksichtigt und gewichtet werden können.

Deshalb verwenden kleinere Studien häufig selbst gewählte Indikatoren zur Bestimmung des sozialen Status der Probanden. So verwendet Spiel (1994) eine Kombination aus Bildungsstand der Mutter und dem Familieneinkommen; Borchert & Collatz (1994) bestimmten den sozialen Status ihrer Versuchsperson durch eine Mischung aus Schichtzuordnung (nach Moore & Kleining, 1960) und nach der Berufstätigkeit des Hauptverdieners in der Familie; der Bildungsabschluss der Eltern wurde bei einer Studie von Eggert (2001) zum Fernsehkonsum Jugendlicher als Statusmaß benutzt; Ennemoser et al. (2002) berücksichtigten den Schulabschluss, die Ausbildung und derzeitige Tätigkeit beider Elternteile in Anlehnung an Wegeners Skala (1988), die bereits bei LOGIK (Weinert, 1999) benutzt wurde.

In einer Reihe von Studien wurde gezeigt, dass der heimische Buchbestand als guter Indikator für den sozio-ökonomischen Status des Elternhauses genutzt werden kann (Rost & Wessel, 1994; Elley, 1994; Lietz, 1996; Schwippert, 2002; Bos et al., 2003). Dies geschieht in Anlehnung an Bourdieus (1983) Begriff des kulturellen Kapitals und hierbei besonders des kulturellen Kapitals im „objektivierten Zustand“ (ebd.). Darunter versteht man nach Bourdieu den Bestand an Büchern, Gemälden, Lexika etc. Vielfach wird der Begriff des sozialen Kapitals als Grundlage dazu benutzt, „die Ungleichheit von schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen“ zu analysieren (z.B. Baumgart, 1997). So wurde auch bei TIMSS/III in der Variable „Sozialschicht“ u.a. die Anzahl der Bücher zu

Hause erfragt (Baumert & Bos, 2000). Auch die Hamburger LAU-Studien (LAU 5: Lehmann et al., 1997; LAU 7: Lehmann et al., 1999) benutzen den Buchbestand der Eltern als Indikator für das soziokulturelle Milieu. QuaSUM (Lehmann et al., 2000) setzte den Buchbestand der Eltern als Maß für das soziokulturelle Milieu ein.

Aus diesem Umstand resultiert die sog. „Bücheraufgabe“, die erfragt, wie groß der Buchbestand im Elternhaus der Kinder ist. Im Rahmen der landesweiten Vergleichsarbeiten in Thüringen ergänzt die Bücheraufgabe ebenfalls die reinen Testaufgaben (Nachtigall & Kröhne, 2004).

Die Darbietungsform der Aufgabe variiert dabei etwas. So wurde bei der Durchführung der landesweiten Orientierungsarbeiten in Thüringen die Bücheraufgabe in reiner Textform erfasst (Nachtigall & Kröhne, 2004):

Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause?

- A: keine oder nur sehr wenige
- B: genug Bücher, um ein Regalbrett zu füllen
- C: genug Bücher, um ein Regal zu füllen
- D: genug Bücher, um zwei Regale zu füllen
- E: über 200 Bücher

Etwas allgemeiner erfolgte die Darbietung in der Shell-Studie 2002 (Deutsche Shell 2002):

Wie viele Bücher haben Ihre Eltern zu Hause?

- 1= nur wenige
- 2
- 3
- 4
- 5 = sehr viele
- () keine Angabe

Über die inzwischen als Konsens angesehene Tatsache der Validität der Aufgabe hinaus liegen aber keine Erkenntnisse über deren Reliabilität vor. Wie sicher ist die Aufgabe im Falle einer Messwiederholung? Gibt es unterschiedliche Wahrnehmungen des Buchbestandes zwischen Jungs und Mädchen, zwischen deutschen und nicht-deutschen Kindern oder verschiedener Alterstufen? Wie wird die Aufgabe von Kindern nicht-deutscher Muttersprache verstanden? Im Folgenden versuchen wir, diese Fragen etwas näher zu untersuchen.

Methode

Im Rahmen der landesweiten Orientierungsarbeiten im Saarland (LOiS; Paulus & Lauermann, 2004, Paulus & Lauermann, 2005) werden seit dem Schuljahr 2003/2004 alle Schüler der dritten Klasse in den Fächern Deutsch-Textverstehen, Deutsch-Rechtschreiben-Grammatik und Mathematik einmal pro Jahr getestet. An diesen Untersuchungen nahmen jeweils ca. 10.000 Schüler teil.

Im Schuljahr 2005/2006 wurde zum ersten Mal die Bücheraufgabe an zwei aufeinander folgenden Testungen mit einem zeitlichen Abstand von 6 Tagen mit erhoben. Die Aufgabe wurde jeweils am Ende des Mathematik- und des Rechtschreib-Grammatik-Tests angefügt.

Aus Gründen der sprachlichen Fairness wurden die möglichen Antwortskalen zusätzlich noch illustriert (vgl. Abbildung 1).

Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause?

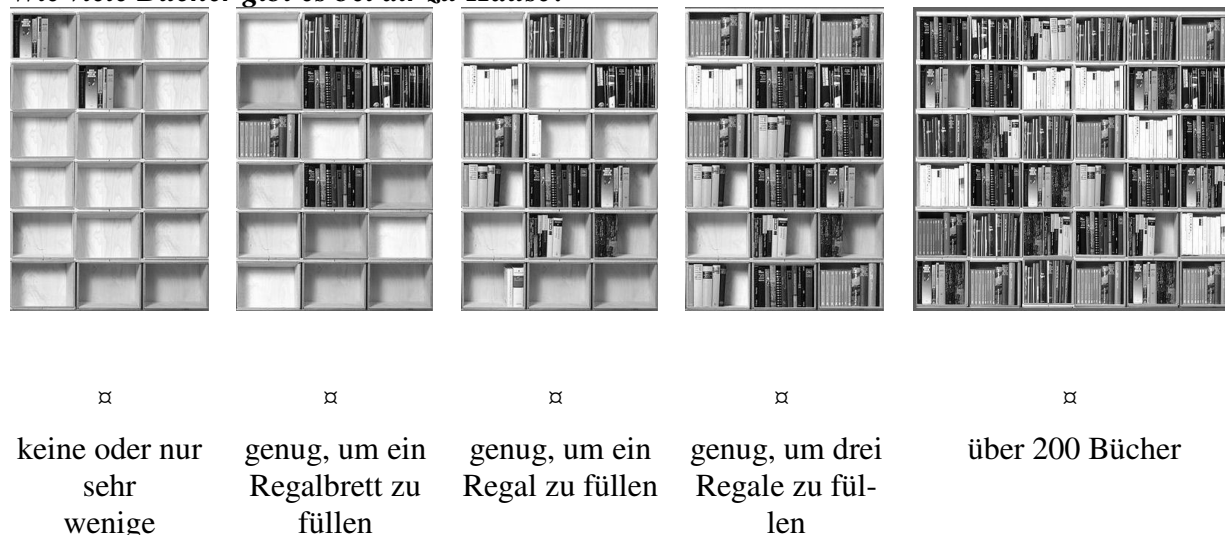


Abbildung 1: Die Bücheraufgabe in den saarländischen Orientierungsarbeiten

Die Skalierung entsprach dabei der der Thüringer Erhebung, die bildhafte Darstellung verstärkt dabei aber den stufenweisen Anstieg des Buchbestandes, so dass in Detailanalysen von einem intervallskalierten Merkmal ausgegangen werden kann (vgl. dazu Paulus, 1999).

Für die statistische Auswertung wurden die Stufen von „0 = keine oder nur sehr wenige“ bis „4 = über 200 Bücher“ skaliert.

Stichprobe¹

An der Erhebung haben $N = 9.967$ Schüler des dritten Schuljahrs aus allen saarländischen Grundschulen teilgenommen, davon waren 51,3% männlich. Für die Beantwortung der Bücheraufgabe zu beiden Messzeitpunkten lagen $n = 8.576$ verwertbare Daten vor.

83,9 % der Kinder besaßen deutsche Muttersprache ($n = 8.365$), bei 3,6 % ($n = 354$) lag eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche vor.

Der Altersdurchschnitt der Schüler lag bei $M = 9,08$ Jahre mit einer Spannweite zwischen 7 und 12 Jahren und einem Modalwerte von $M_o = 9$ (vgl. Tab. 1). Ein effektiver Altersunterschied zwischen den Geschlechtern existierte nicht ($t = 6,06$, $df = 9.837$; $ES^2 = 0,12$).

Tabelle 1: Altersverteilung der Stichprobe

<i>Alter</i>	8	9	10	11	12	N
<i>Häufigkeit</i>	1170	7268	1218	172	12	9967
<i>Prozente</i>	11,9	73,8	12,4	1,7	0,1	100,0

Retest-Reliabilität

Die Bücheraufgabe wurde in der oben beschriebenen Text- und Abbildungsform an zwei Testdurchgängen im Abstand von 6 Tagen erhoben. Dabei kann durch die Ähnlichkeit der Skalenabbildungen ein reiner Erinnerungseffekt vernachlässigt werden. Die Antworten beider Messung korrelieren mit $r = .81$ ($n = 8.576$, $p < .00$) miteinander. Die Retest-Reliabilität liegt damit in einer vertretbaren Größenordnung

Tabelle 2: Retest-Scores für verschiedene Subgruppen

<i>Stichprobe</i>	<i>r_{tt}</i>	<i>n</i>
gesamte Stichprobe	,81	8.576
Jungs	,81	4.355
Mädchen	,81	4.586
deutsche Kinder	,80	7.324

¹ Eventuelle Differenzen in den Zahlen ergeben sich durch fehlende Werte.

² Bei large-scale-studies werden bereits geringe Effekte statistisch signifikant, sodass das Effektstärkenmaß nach Glass et al. (1980) eine bessere Einschätzung von Unterschieden liefert.

<i>Stichprobe</i>	<i>r_{tt}</i>	<i>n</i>
nicht-deutsche Kinder	,80	1.215
deutsche Jungs	,80	3.696
deutsche Mädchen	,80	3.626
nicht-deutsche Jungs	,80	643
nicht-deutsche Mädchen	,81	571

Dabei zeigt sich ein leichter Mittelwertsanstieg bei der Wiederholungsmessung, die durchschnittlichen Angaben der Schüler steigen von $M = 2,37$ auf $M = 2,51$ ($t = -17,48$, $df = 8.574$; $ES = 0,12$). Ein Grund dafür könnte sein, dass Kinder der dritten Klasse bei einer für sie unvorbereiteten Darbietung dieser Sachfrage nicht unbedingt sicher in ihrer Einschätzung sind und sich danach zu Hause erst genauer informieren. Abbildung 2 zeigt ab einem Alter von 8 Jahren eine fast parallel verlaufende leichte Zunahme in der durchschnittlichen Antwort der Schüler, so dass möglicherweise von einer nach der ersten Messung vorgenommenen „Überprüfung“ dieses Sachverhaltes zu Hause ausgegangen werden kann.

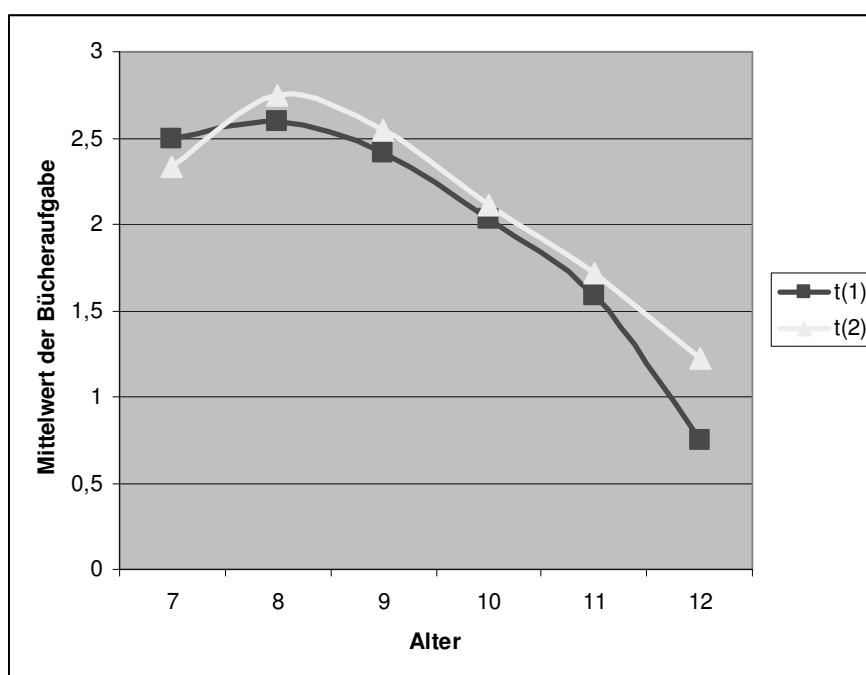


Abbildung 2: Mittelwertsänderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten

Anzunehmen ist also, dass es bei einer einmaligen Erhebung der Aufgabe zu einer leichten Unterschätzung der tatsächlichen häuslichen Umstände und damit verbunden dem Sozialstatus kommen kann. Die Retest-Scores verändern sich dabei nicht, wenn man die beteiligten Subgruppen der Population im Einzelnen betrachtet. Die Aufgabe in der hier vorliegenden Form erweist sich damit als geschlechtsneutral und sprachfrei, wie die Tabelle 3 be-

legt. Jungs und Mädchen unterscheiden sich in ihrer Einschätzung des häuslichen Buchbestandes nicht ($ES = 0,09$ für t_1 bzw. $0,07$ für t_2) (vgl. Tabelle 3), die größere Ähnlichkeit zum Zeitpunkt t_2 könnte unsere Annahme bestätigen, dass der zweite Messzeitpunkt der zuverlässigere ist.

Tabelle 3: Geschlechtsunterschiede bei der Einschätzung der Bücheraufgabe

	<i>Geschlecht</i>	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>
<i>t (1)</i>	<i>Junge</i>	4.724	2,32	1,245
	<i>Mädchen</i>	4.536	2,44	1,172
<i>t (2)</i>	<i>Junge</i>	4.562	2,46	1,247
	<i>Mädchen</i>	4.368	2,55	1,166

Die angenommene (relative) Sprachfreiheit müsste sich auch in einem nur wenig verringerten Retestscore bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche zeigen. Der vorhandene sprachliche Instruktionsteil sowie die Beschreibung der Skalenstufen setzen trotz der Bebilderung noch Lesekenntnisse voraus. Die Überprüfung an der Teilstichprobe der LRS-Kinder mit vollständigen Angaben zu beiden Zeitpunkten erbrachte einen Reliabilitätsscore von $r = .78$ ($n = 290$), also nur eine geringe Abweichung vom durchschnittlichen Testscore.

missing value-Problem

Betrachtet man sich die Zahl der Schüler, die zu beiden Zeitpunkten Angaben zur Bücheraufgabe gemacht haben ($n = 8.576$), im Verhältnis zur Gesamtstichprobengröße von $n = 9.967$, so stellt sich die Frage, ob es nachvollziehbare Ursachen für die missing value Quote von 14 % geben kann. Ein kleiner Teil der Schüler, bei denen systematisch keine Angaben gemacht wurden, resultiert aus Klassen, bei denen der jeweilige Lehrer Bedenken gegen die Aufgabe geäußert hatte und seine Schüler bewusst um die Verweigerung der Antwort auf die Bücheraufgabe gebeten hat.

Man kann auch die Frage stellen, ob es Unterschiede im Leistungsniveau von Kindern gab, die die Bücheraufgaben beantwortet bzw. nicht beantwortet haben. Dazu wurden die (Nicht)-Antworten auf die Bücheraufgabe dichotomisiert. Ein Vergleich der beiden Gruppen zeigt, dass Kinder, die die Bücheraufgabe nicht beantwortet haben, in allen Teilbereichen auch schlechtere Leistungen zeigen (vgl. Tabelle 4). Die Effektstärken liegen dabei im Bereich zwischen $ES = 0,22$ (Leseverständnis) und $ES = 0,52$ (Mathematik). Die höchste Effektstärke findet sich bei Kindern, die alle Teilarbeiten mitgeschrieben haben, dort liegt der Leistungsunterschied bei mehr als einer halben Standardabweichung ($ES = 0,54$).

Tabelle 4: Leistungsunterschiede zwischen Kindern, die die Bücheraufgabe beantwortet bzw. nicht beantwortet haben

		<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>	<i>ES</i>
<i>Gesamtleistung</i>	<i>BA nicht beantwortet</i>	222	39,61	11,81	
	<i>BA beantwortet</i>	8633	45,43	10,75	0,54

Wie kann man diesen Umstand erklären? Schämen sich leistungsschwache Schüler anzugeben, dass sie keine oder nur sehr wenige Bücher zu Hause haben? Da die Durchführung und Auswertung der Arbeit allerdings anonymisiert statt findet, könnte lediglich der Banknachbar in der Klasse davon erfahren, der das Kind allerdings kennt, so dass diese Annahme eher nicht haltbar ist. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass die Aufgabe bei einigen Kindern Angst erzeugt. Es gibt hierbei keine richtigen oder falschen Lösungen, so dass eine solche Aufgabe, gerade im Anschluss an eine Mathematikarbeit, Unsicherheit bei Kindern auslösen könnte, was sie denn hier eigentlich tun sollen. Nach S. Lazarus (1966, 1968, 1990) erzeugt Intransparenz Angst, die bei unsicheren (weil leistungsschwachen) Kindern dazu führen könnte, negative Konsequenzen zu antizipieren.

Eine andere denkbare Erklärung könnte darin liegen, dass leistungsschwache Schüler mit den eigentlichen Testaufgaben in der vorgegebenen Zeit kaum zur Beantwortung aller Testfragen kommen und deshalb gar nicht erst zur letzten Aufgabe, der Bücheraufgabe vordringen bzw. die Aufgabe erst bearbeiten, nachdem alle anderen gelöst worden sind. Um diese Annahme zu prüfen, differenzieren wir zwischen Schülern, die weniger als 20 Aufgaben (von 23) und denjenigen, die 20 bis 23 Aufgaben bearbeitet haben, unabhängig von deren Korrektheit. Da die vorgegebene Testzeit großzügig bemessen war, können wir davon ausgehen, dass Schüler mit einer missing value Rate von mehr als 3 keine Zeit mehr hatten, sich um die Bücheraufgaben zu kümmern. Lediglich 11 % der Schüler, die den Mathematiktest vollständig bearbeitet haben, machten keine Angaben zu ihrem Buchbestand zu Hause (s. Abbildung 3), wohingegen 77,4 % der Kinder, die es in der regulären Zeit *nicht* geschafft haben, alle Aufgaben des Tests zu bearbeiten, auch keine Angaben zur Bücheraufgabe machten ($\Phi = 0,80$; $p < .000$). Zum Zeitpunkt t_2 verändern sich die Antworten der Schüler nur leicht, der Zusammenhang zwischen Testbearbeitung und Nicht-Beantwortung der Bücheraufgabe verringert sich auf $\Phi = 0,70$; $p < .000$. Dabei verringert sich die Zahl der Schüler, die den Test nicht vollständig bearbeiten konnten und keine Angaben zur Aufgabe machten, um etwa 2 %.

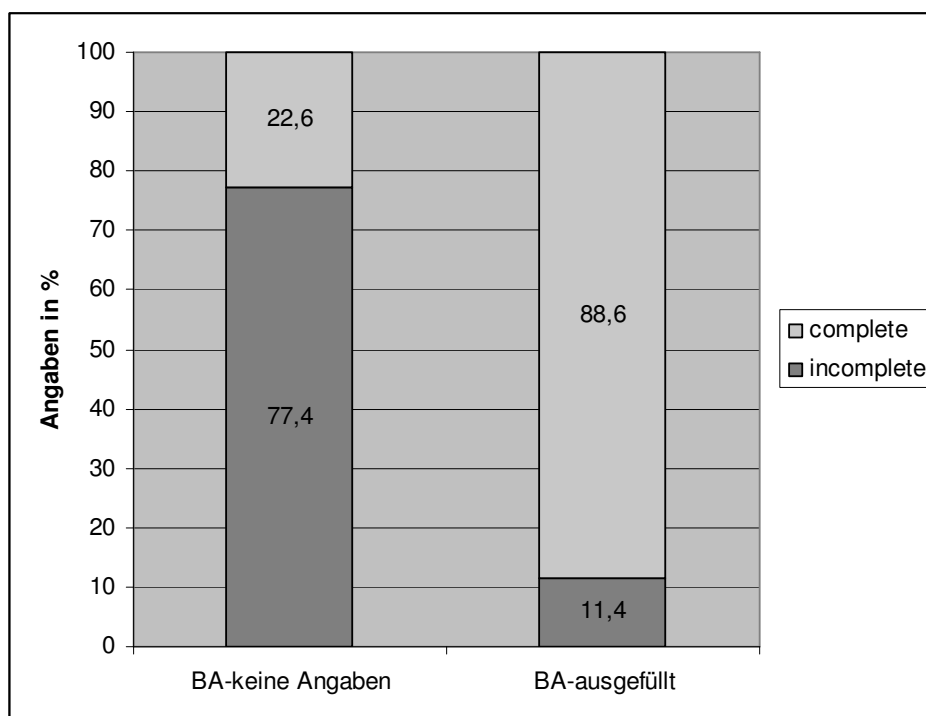


Abbildung 3: Anzahl der missing values bei ganz (complete) oder nur teilweise bearbeitetem (incomplete) Mathematiktest (t_1)

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Bücheraufgabe in der von uns präsentierten Form gute *Retest-Eigenschaften* aufweist. Die Aufgabe ist unabhängig von Alter, Geschlecht, Nationalität oder Lernstörungen. Die grafische Unterstützung der Antwortskala erweist sich dabei als sehr hilfreich bei Kindern mit sprachlichen Problemen. In dieser Form kann die Aufgabe als weitgehend sprachfrei angehen werden.

Als etwas problematisch erweist sich die Aufgabe als solche, weil sie bei einmaliger Präsentation für jüngere Kindern ungewohnt und möglicherweise überraschend ist; alle von uns getesteten Altersgruppen korrigierten ihr Urteil bei der zweiten Messung nach oben. Sofern die Möglichkeit einer zweimaligen Vorgabe besteht, sollte diese genutzt werden, um reliablere Daten zu erhalten.

Ein weiterer Nachteil kann die Tatsache der *örtlichen Platzierung* im Test sein. Das Anhängen an einen bestehenden Leistungstest kann dazu führen, dass die Aufgabe von leistungsschwachen Kindern wegen der fehlenden Zeit nicht mehr bearbeitet werden kann.

Literatur

- Baumgart, F. (Hg.) (1997). Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Bos, W. (2000). TIMSS/III – Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich.
- Borchert, H. & Collatz, J. (1994). Zu Belastungssituation und Bewältigungsstrategien von Frauen mit Kindern. Zeitschrift für Medizinische Psychologie, 3, 109-118
- Bos, W. Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster et al.: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hg.), Zur Theorie sozialer Ungleichheiten. Sonderband 2 der sozialen Welt (S. 183-198). Göttingen: Schwarz.
- Deutsche Shell (2002). Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt, M.: Fischer
- Eggert, S. (2001). Fernsehen als Informationsmedium Jugendlicher: Präferenzen und Barrieren. Media Perspektiven, 2, 75-83.
- Elley, W.B. (1994). The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems. Exeter: Pergamon.
- Ennemoder, M., Schiffer, K. & Schneider, W. (2002). Empirisches Beispiel: Die Rolle des Fernsehkonsums bei der Entwicklung von Lesekompetenzen. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim (S. 236-250). Juventa Verlag,.
- Ganzeboom, H.B.G., de Graaf, P.M., Treiman, D.J. & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. Social Science Research, 21, 1-56.
- Glass, G. V. & Smith, M. L. (1980). Meta-analysis of research on class size and its relationship to attitudes and instruction. American Educational Research Journal, 17, 419-433.
- Handl, J. (1977). Sozio-ökonomischer Status und der Prozeß der Statuszuweisung – Entwicklung und Anwendung einer Skala. In J. Handl, K. U. Mayer & W. Müller (Hg.), Klassenlagen und Sozialstruktur (S. 101-153). Frankfurt, M.: Campus.

- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (1993). Operationalisierung von „Beruf“ als zentrale Variable zur Messung von sozio-ökonomischem Status. ZUMA-Nachrichten, 17, 135-141.
- ILO – International Labour Office (1986). International Standard Classification of Occupations. Revised Edition 1968. 5. Auflage. Genf: ILO.
- ILO – International Labour Office (1990). International Standard Classification of Occupations. ISCO-88. 5. Auflage. Genf: ILO.
- Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. In W. J. Arnold (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation (S. 175-266). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. Psychological Inquiry, 1, 3-13.
- Lehmann, R.H., Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen: Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburger Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R.H., Gänsfuß, R., Peek, R., Lutkat, S, Mücke, S & Barth, I. (2000). Qualitätsuntersuchungen an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM). Potsdam. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS)..
- Lehmann, R.H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburger Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Lietz, P. (1996). Changes in reading comprehension across cultures and over time. Münster et al.: Waxmann.
- Moore, H. & Kleining, G. (1960) Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 12, 86-119.
- Nachtigall, C. & Kröhne U. (2004). Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2004. WWW-Dokument. URL <http://www.kompetenztest.de/>

- OECD (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen.
- Paulus, C. & Lauermann, P. (2004). Landesweite Orientierungsarbeiten an saarländischen Grundschulen als Instrument der Qualitätssicherung. *Schulverwaltung*, 5, S. 145-148.
- Paulus, C. & Lauermann, P. (2005). Landeseinheitliche Orientierungsarbeiten 2004, Klassenstufe 3. Abschlussbericht. FR Erziehungswissenschaft der Universität des Saarlandes.
- Paulus, C. (1999). Das multidimensionale Lernprofil. Zur Diagnostik von Lernfähigkeit. Frankfurt: Peter Lang.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster et al.: Waxmann.
- Rost, P. & Wessel, A. (1994). „Mein Kind soll es einmal besser haben...“ - Zum Schulverhalten von Eltern und Schülern. *Pädagogik und Schulalltag*, 49, 218-224.
- Schwippert, K. (2002). Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Münster et al.: Waxmann.
- Spiel, C. (1994). Auswirkungen von Belastungen auf Schulleistungen und kognitive Kompetenz im Schulalter In: H. Janig (Hg.), *Psychologische Forschung in Österreich. Bericht über die 1. Wissenschaftliche Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie* (S. 207-211). Klagenfurt: Universitätsverlag Carinthia.
- Tegtmeyer, H., (1979). Die soziale Schichtung der Erwerbstätigen in der Bundesrepublik. In H. Tegtmeyer (Hg.), *Soziale Strukturen und individuelle Mobilität. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung, Band 6* (S. 49-69). Boppard: Boldt.
- Treimann, D. J. (1977). *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New York, N.Y.: Academic Press.
- Treimann, D. J. (1979). Probleme der Begriffsbildung und Operationalisierung in der international vergleichenden Mobilitätsforschung. In F. U. Pappi (Hg.), *Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten. Probleme der standardisierten Erfassung von Hintergrundvariablen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen* (S. 124-167). Königstein, Ts.: Athenäum.
- Wegener, B. (1988). *Kritik des Prestiges*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Weinert, F. E. & Schneider, W. (1999). Individuelle Entwicklung von 3 bis 12 – Befunde der Münchener Längsschnittstudie. München: MPI für Psychologische Forschung.
- Wolf, C. (1995). Sozio-ökonomischer Status und berufliches Prestige. ZUMA-Nachrichten, 37, 103-136.