

2 Theorie und Forschungsstand

Häusliche Lernumwelten und ihr Beitrag zur Erklärung früher herkunftsbezogener Bildungsungleichheiten sind seit vielen Jahren Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. Wie sich Bildung und Entwicklung in verschiedenen Lernumwelten vollziehen und wie sie durch diese beeinflusst werden können, variiert zwischen verschiedenen Entwicklungstheorien und auch in Abhängigkeit von Konzeptualisierungen bzw. Operationalisierungen häuslicher Lernumwelten, da diese mitunter ganz unterschiedliche Differenzierungsebenen und Schwerpunktsetzungen aufweisen können. Elardo und Bradley (1981) zeichnen einige Entwicklungslinien nach und stellten fest, dass vor 1965 Maße des sozioökonomischen Status gleichzeitig auch als Indikatoren für die Qualität der häuslichen Lernumwelt verstanden wurden, wenngleich Bloom (1964) und Deutsch (1973) alsbald darauf hinwiesen, dass diese Maße wichtige Unterschiede und Prozesse *innerhalb* der häuslichen Lernumwelt nicht aufdecken könnten, aber gerade diese Prozesse für die Erklärung herkunftsbezogener Disparitäten von Interesse seien, da sie zwischen Sozialstruktur und individuellem Entwicklungsstand vermittelten. Während also die Unterscheidung zwischen Nah- und Fernbereich bzw. vermittelten und unmittelbaren Effekten eines Umweltmerkmals mit dem sich entwickelnden Individuum als eine zentrale Ebene für Differenzierungen in Bezug auf Modelle häuslicher Lernumwelten und sozialer Ungleichheiten¹ angesehen werden kann, beleuchten verschiedene (ökologische) Entwicklungstheorien darüber hinaus, wie Individuum und Umwelt miteinander ins Verhältnis gesetzt werden können, wenn Zusammenhänge zwischen Umweltmerkmalen und Entwicklungsprozessen untersucht werden sollen. Das folgende Kapitel 2.1 orientiert sich an diesen grundlegenden Differenzierungsebenen und versucht zunächst zentrale Perspektiven und Annahmen ökologischer Entwicklungstheorien nachzuzeichnen, bevor anschließend der Blick auf Theorien und Perspektiven zur Betrachtung und Erklärung früher sozialer Ungleichheiten im Entwicklungsstand

¹ Soziale Ungleichheit oder soziale Herkunft bezieht sich zusammenfassend auf Merkmale des sozioökonomischen Status und damit auf Einkommen, Bildungsherkunft und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse.

von Kindern gerichtet wird. Vor dem Hintergrund möglicher Differenzierungsebenen und Perspektiven auf Entwicklung in (sozial ungleichen) Kontexten gilt es anschließend den Forschungsstand entsprechend zu systematisieren und zusammenzufassen. Kapitel 2.2 berichtet den anglo-amerikanisch geprägten Forschungsstand empirischer Studien einleitend in Bezug auf die Rolle sprachlicher Fähigkeiten für spätere Bildungsprozesse und -karrieren und fokussiert anschließend proximale Merkmale häuslicher Lernumwelten – insbesondere sprachliche Anregungen – und auf Ergebnisse über Zusammenhänge von Kind- und Kontextmerkmalen mit sprachlichen Anregungen und Fähigkeiten. Abschließend werden in Kapitel 2.3 Theorie und Forschungsstand zusammengefasst.

2.1 Theoretischer Hintergrund

Aus der Vielzahl möglicher Theorien und Perspektiven auf die Rolle früher häuslicher Lernumwelten für Sprachentwicklung und Kompetenzerwerb sind für die einleitend skizzierten Fragestellungen insbesondere solche zielführend, die das Verhältnis von Individuum und Umwelt in Bezug auf Entwicklungsprozesse beleuchten.

Dazu zählen ökologische Entwicklungstheorien, die davon ausgehen, dass (frühe häusliche) Lernumwelten die Entwicklung beeinflussen können. Wird weiterhin davon ausgegangen, dass sich diese Lernumwelt auch in Abhängigkeit der sozialen Lage von Familien unterscheiden kann, können auch Erklärungen sozialer Ungleichheiten im Entwicklungsstand der Kinder als Spezialfall allgemeiner ökologischer Entwicklungstheorien verstanden werden. Daher werden zunächst verschiedene Annahmen und Differenzierungslinien ökologischer Entwicklungstheorien erörtert, bevor mit dem Blick auf die Rolle distaler Ressourcen und Lebensbedingungen Perspektiven auf die Erklärung früher Ungleichheiten entwickelt werden.

2.1.1 Perspektiven auf Entwicklung in Kontexten

Der Gedanke, dass menschliches Verhalten nur dann verstanden werden könne, wenn auch die Umwelt, in der es stattfindet, explizit Berücksichtigung findet, wurde schon in Lewins bekannter Verhaltensgleichung $V = f(P, U)$ erkennbar, nach der das Verhalten eines Individuums V als Funktion von Merkmalen dieser Person P und ihrer Umwelt U zu verstehen ist (Lewin, 1931, 1982). Nicht nur bei Lewin, sondern auch in vielen Entwicklungstheorien wird Entwicklung als Resultat eines Wechselspiels von Individuum und Umwelt bzw. Kontext verstanden. Zwar lässt sich

bei Betrachtung verschiedener Lern- und Entwicklungstheorien eine weitgehende Übereinstimmung finden, dass beide Elemente (P und U – Person und Umwelt) berücksichtigt werden sollten, welche Rolle aber dabei dem Individuum und welche der Umwelt zufällt und wie sich deren Wechselspiel in Bezug auf Lern- und Entwicklungsprozesse gestaltet, wurde ganz unterschiedlich gedacht und modelliert. Eine erste hilfreiche Orientierung liefert die Zuordnung von Entwicklungstheorien in Abhängigkeit davon, ob sie dem Individuum oder der Umwelt eine jeweils aktive oder passive Rolle zuweisen. Unter Bezugnahme auf Riegel (1978) unterschied Sameroff (1994, S. 199f.) in diesem Zusammenhang vier Kategorien entsprechend der verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten von Individuum und Umwelt in ihren potentiell je aktiven und passiven Rollen:

1. In die Kategorie eines passiven Individuums und einer passiven Umwelt fallen mechanistische Theorien, die im Sinne der empiristischen Philosophie von Locke und Hume davon ausgingen, dass Individuen als passive Beobachter von in der Umwelt stattfindenden Ereignissen geprägt werden. Diese Perspektive kann als Ausgangspunkt von Lerntheorien gelten, in denen betrachtet wird, wie Kontinuität, Aktualität und Häufigkeit von Stimuli ein Individuum beeinflussen.
2. In die zweite Kategorie fallen Ansätze, in denen ein passives Individuum einer aktiven Umwelt gegenübersteht. Als Beispiel kann Skinners Ansatz der Verhaltensmodifikation genannt werden. Hier wurden Stimuli aktiv strukturiert und kontrolliert, aber das Individuum selbst als *Black Box* behandelt und nicht in die Erklärung von Änderungen im Verhalten einbezogen.
3. Der dritten Kategorie gehören Ansätze an, in denen sich auf ein aktives Individuum fokussiert wird, während Umweltmerkmale in den Hintergrund rücken. Darunter fallen etwa die Theorien von Piaget und Chomsky. Zwar war die Umwelt ein durchaus zentraler Bestandteil in Piagets Entwicklungstheorie und auch Chomsky begriff Sprachentwicklung als Anwendung angeborener linguistischer Kategorien einer Person auf sprachliche Umwelterfahrungen. Wie diese Umweltmerkmale strukturiert oder organisiert waren (und ob deren Struktur und Organisation einen Unterschied für Entwicklungsprozesse bedeutete), stand aber bei diesen Ansätzen nicht im Fokus.
4. In der vierten Kategorie wird die Kombination eines aktiven Individuums mit

einer aktiven Umwelt angenommen. Solche systemischen oder transaktionalen Ansätze gehen davon aus, dass der Entwicklungsstand eines Kindes Ergebnis des Zusammenspiels von Individuum und Umwelt über die Zeit ist, in dem der jeweilige Status bzw. Zustand eines Individuums einen Einfluss auf Umweltmerkmale hat, gleichzeitig der jeweilige Status eines Kontextes aber auch Verhalten und Entwicklung des Individuums beeinflussen kann (siehe auch Sameroff & Chandler, 1975). Damit wird von einem Modell dynamisch (über die Zeit) miteinander verwobener Systeme ausgegangen. Dieser Gedanke gilt bei Sameroff auch für die Interaktion zwischen Anlage und Umwelt, die fraglos beide für die Erklärung eines Entwicklungsstands erforderlich sind: „Both nature and nurture are not only active, but interactive and transactive as well“ (Sameroff, 1994, S. 200).

In ihrer kritisch-zusammenfassenden Betrachtung wissenschaftsgeschichtlicher Wurzeln der Konzeptionierung von Umweltwirkungen in Philosophie und Pädagogik – wie beispielsweise durch Locke oder Rousseau – führte auch Dippelhofer-Stiem (1995) an, dass historische Entwürfe das Verhältnis von Mensch und Umwelt statisch konzipierten: „Mehr oder weniger erscheint das Kind von außen beeinflusst – oder aber, in der Gegenposition, als von inneren Reife- und Entwicklungsgesetzen gleichsam naturwüchsig geprägt. Es reagiert überwiegend, es agiert kaum selbsttätig. Daß es ein eigenständiges Wesen ist, das externe Reize selektiert und bewertet, sich Anteile eines eigenen Weltbildes schaffen kann, wird erst später hervorgehoben“ (Dippelhofer-Stiem, 1995, S. 28).

Unabhängig davon, wie statisch oder dynamisch das Wechselspiel von Merkmalen der Person und Merkmalen der Umwelt gedacht wurde, können auch genauere Betrachtungen beziehungsweise Differenzierungen *innerhalb* von *U* und *P* relevant sein. So ist insbesondere die Unterscheidung verschiedener Ebenen bei der Betrachtung von Umweltmerkmalen geläufig. In Anlehnung an Lewins Feldtheorie (Lewin, 1931, 1982) und dem Ansatz einer allgemeinen Systemtheorie (von Bertalanffy, 1969) folgend, entwickelte Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1977, 1981) ein ökologisches Modell zur systematischen Erfassung und Untersuchung des Einflusses von Umweltmerkmalen auf die menschliche Entwicklung. Entwicklungskontexte wurden dabei als hierarchische, verschachtelte Strukturen verstanden, deren Einflüsse von der distalen Makroebene (z. B. soziale Klasse, kultureller Hintergrund) bis in den proximalen Nahbereich von Mikrosystemen (z. B. Familie, Kindergarten) reichten. Die Idee, Umweltmerkmale nach ihrer Nähe bzw. Unmittelbarkeit zum Individuum

zu ordnen, wurde aber auch an anderer Stelle vorgenommen: Baake (1984) unterschied beispielsweise zwischen Zentrum, Nahraum, Ausschnitt und Peripherie und auch Geulen (1980) beschrieb Sozialisationsumwelten als verschachteltes Mehrebenenmodell (siehe Dippelhofer-Stiem, 1995, S. 83). Aber besonders Bronfenbrenners Unterscheidung verschiedener Umweltebenen, genauer gesagt: die Unterscheidung zwischen Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem², fand fortan große Beachtung – wenn auch oft nur schlagwortartig und ohne Berücksichtigung späterer Überarbeitungen und Schwerpunktverschiebungen (siehe auch Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009). Auch wenn die Verbindungen zwischen den einzelnen Ebenen von *U* unscharf sein können, erlauben solche hierarchischen Anordnungen, Faktoren zu unterscheiden, die von einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Individuum bis hin zu distaleren Einflüssen reichen, wobei letztere – zumindest theoretisch – nur indirekt mit dem betrachteten Individuum bzw. seiner Entwicklung verbunden sein können (vgl. Card, Little & Bovaird, 2007).

Bei Betrachtung des Forschungsstands zur Wirkung von institutioneller vorschulischer Betreuungsqualität ist eine ähnliche Differenzierung häufig anzutreffen, bei der ebenfalls verschiedene hierarchische Dimensionen, die mehr oder weniger direkt mit dem Entwicklungsergebnis des Kindes in Verbindung stehen, unterschieden werden. Es handelt sich um ein Modell pädagogischer Qualität, das zwischen Struktur-, Orientierungs- und Prozessmerkmalen differenziert (siehe z. B. Abdulaziz, 2011; Anders et al., 2012; Dittrich, Grenner & Groot-Wilken, 2003; Ebert et al., 2012; NICHD, 2003; Pianta et al., 2005; Roux & Tietze, 2007; Tietze et al., 1998; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Hier wird die Qualität pädagogischer Prozesse „als abhängig betrachtet von den Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität“, wenngleich alle drei Bereiche Bedingungen für Outcomes bei den Kindern darstellen (Roux & Tietze, 2007, S. 373). Unter Strukturqualität werden zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindergartengruppe und der Einrichtung verstanden, wie etwa Räumlichkeiten und Ausstattung, berufliche Qualifikationen des pädagogischen Personals, Gruppengröße, Erzieher-Kind-Schlüssel und dergleichen

² Dem Individuum am nächsten ist das Mikrosystem, wird es doch als unmittelbare Umwelt, in der das Kind lebt und an der es teilhat, verstanden. Familie oder Kindergarten können als typische Mikrosysteme von Kindern angeführt werden. Die Gesamtheit dieser Mikrosysteme und ihre Beziehungen untereinander werden als Mesosystem bezeichnet. Aber auch Merkmale von Systemen, denen ein Individuum nicht selbst unmittelbar angehört, können es (indirekt) beeinflussen. So kann etwa der Stress eines Elternteils am Arbeitsplatz (der beispielsweise dem Exosystem zugeordnet wird) die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung beeinflussen. Mit größter Distanz und nur sehr indirekten Einflussmöglichkeiten bezieht sich das Makrosystem auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen oder auch auf Überzeugungssysteme und Ideologien der Gesamtkultur oder von Subkulturen.

(Roux & Tietze, 2007; Tietze et al., 2005). Unter Orientierungen – einer Dimension, die in der anglo-amerikanischen Literatur seltener berücksichtigt wird (siehe z. B. Pianta et al., 2005) – werden hingegen pädagogische Vorstellungen, Werte und Überzeugungen (des pädagogischen Personals) gefasst, die ebenfalls als relativ zeitstabile Merkmale definiert sind (Roux & Tietze, 2007). Davon unterschieden ist Prozessqualität, unter die dynamische Aspekte des Kindergartenalltags, wie z. B. „Interaktionen, die für entwicklungsgemäße Aktivitäten des Kindes sorgen, seine emotionale Sicherheit und sein Lernen unterstützen, ein räumlich-materiales Arrangement mit einem entsprechenden Anregungspotenzial für ein breites Spektrum an Bildungsaktivitäten“ fallen (ebd., S. 374)³.

In der Regel wird also bei der Betrachtung von Kontexteffekten ein direkter Einfluss von in Mikrosystemen stattfindenden Prozessmerkmalen auf ein Entwicklungsergebnis beim Kind angenommen, während Struktur- und Orientierungsmerkmale als distaler gedacht und ihr Einfluss damit als indirekt und über Prozessmerkmale vermittelt konzipiert wird.

In den entsprechenden konzeptionellen Abbildungen werden also Differenzierungen verschiedener Dimensionen der Lernumwelt vorgenommen, aber individuelle Merkmale der Kinder nicht berücksichtigt. Das trifft auch auf die Übertragung der Konzeption pädagogischer Qualität auf die häusliche Lernumwelt zu, in der ebenfalls strukturelle Merkmale von Orientierungen bzw. Überzeugungen auf der einen Seite und pädagogischen Prozessen auf der anderen Seite unterschieden wurden (Anders et al., 2012; Kluczniok, Lehl, Kuger & Rossbach, 2013; Mudiappa & Kluczniok, 2015; Tietze et al., 2005). Auch hier wurden Strukturmerkmale als relativ stabile und dauerhafte Charakteristika verstanden. Beispiele hierfür sind die Zusammensetzung der Familie oder der kulturelle und sozioökonomische Hintergrund der Familie (Kluczniok et al., 2013, S. 422). Pädagogische Überzeugungen und Orientierungen können beispielsweise auf Bildungsaspirationen, Bildungsziele oder die (wahrgenommene) Bedeutung von bestimmten Entwicklungsbereichen bezogen sein, oder auch Überzeugungen darüber betreffen, inwiefern die Entwicklung des Kindes überhaupt durch das Zutun von Eltern beeinflusst werden kann.

³ In ganz ähnlicher Form findet sich ein solches Modell auch schon bei Donabedian (1966, 2005) zur Beurteilung der Qualität medizinischer Versorgung. Strukturqualität wurde hier folgendermaßen definiert: „It is concerned with such things as the adequacy of facilities and equipment; the qualifications of the medical staff and their organization; the administrative structure and operations of programs and institutions providing care; fiscal organization and the like.“ (Donabedian, 2005, S. 695). Dabei wurde modellhaft angenommen, dass Strukturqualität eine Bedingung für Prozessqualität darstellt.

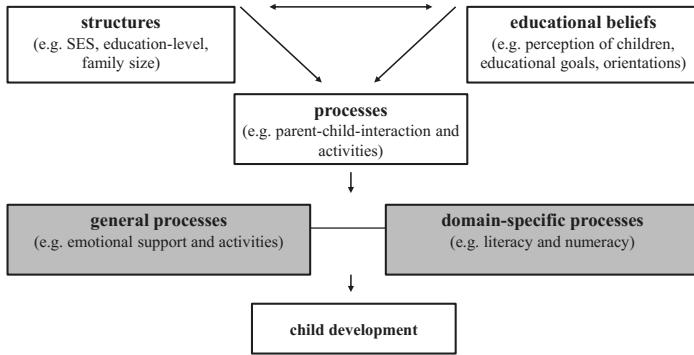


Abb. 2.1: Rahmenmodell der häuslichen Lernumwelt bei Klucznik, Lehl, Kuger und Rossbach (2013, S. 423)

Prozesse beziehen sich entsprechend in erster Linie auf Interaktionen zwischen dem Kind und seinen Eltern oder anderen Personen im Haushalt. Hierbei wurde zudem – ebenfalls analog zu den neueren Entwicklungen in der Erfassung institutioneller pädagogischer Qualität – zwischen allgemeiner und bereichsspezifischer bzw. domänenspezifischer Anregung differenziert (ebd., S. 422f.).

Aus der Abbildung 2.1 wird deutlich, dass auch hier Prozessmerkmalen eine Schlüsselrolle zugewiesen wird, da sämtliche, von Struktur- und Orientierungsmerkmalen ausgehenden Effekte auf die kindliche Entwicklung über Prozessmerkmale erklärt werden, die Rolle von Merkmalen des Individuums in Modellen zur Qualität von Lernumwelten aber in der Regel keine explizite Berücksichtigung finden.

Während auch Bronfenbrenner zunächst mit der Differenzierung verschiedener Ebenen die Seite kontextueller Einflüsse fokussierte, wurden mit dem Process-Person-Context-Time (PPCT) Modell in späteren Veröffentlichungen Prozessmerkmale und deren Zusammenspiel mit Merkmalen des Individuums und des Kontexts in den Vordergrund gerückt (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bei Bronfenbrenners PPCT Modell werden im Rahmen zweier Thesen (im Original „propositions“) proxi-

male Prozesse definiert und – etwas allgemeiner – die Abhängigkeit der Wirksamkeit proximaler Prozesse von sowohl individuellen Merkmalen und Voraussetzungen als auch von Merkmalen des (distaleren) Kontexts hervorgehoben:

- „Proposition I: Especially in its early phases, but also throughout the life course, human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active, evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment. To be effective, the interaction must occur on a fairly regular basis over extended periods of time. Such enduring forms of interaction in the immediate environment are referred to as proximal processes. Examples of enduring patterns of proximal process are found in feeding or comforting a baby, playing with a young child, child-child activities, group or solitary play, reading, learning new skills, athletic activities, problem solving, caring for others in distress, making plans, performing complex tasks, and acquiring new knowledge and know-how.
- Proposition II: The form, power, content, and direction of the proximal processes effecting development vary systematically as a joint function of the characteristics of the developing person, the environment—both immediate and more remote—in which the processes are taking place, the nature of the developmental outcomes under consideration, and the social continuities and changes occurring over time through the life course and the historical period during which the person has lived“ (Bronfenbrenner & Morris, 2006, S. 798).

Proximale Prozesse müssen also relativ regelmäßig und über einen längeren Zeitraum stattfinden, um die Entwicklung zu beeinflussen. Weiterhin sind proximale Prozesse nicht nur auf Interaktionen zwischen Personen begrenzt, sie können auch in Interaktionen mit Objekten und Symbolen gefunden werden. Typischerweise können proximale Prozesse also als Häufigkeit von Aktivitäten, die Eltern mit ihren Kindern oder die Kinder selbst unternehmen, verstanden werden. Bezogen auf einen bestimmten Inhalts- oder Entwicklungsbereich erfassen proximale Prozesse also den Stimulationsgehalt im Sinne einer (bereichsspezifischen) *Anregungsintensität* unmittelbarer Umweltmerkmale.

Nicht nur in Bronfenbrenners zweiter Proposition wurde die Stärke des Zusammenhangs zwischen proximalen Prozessen und einem Entwicklungsergebnis als abhängig von Merkmalen des Individuums und der Umwelt konzipiert, sondern

auch Wachs fokussierte verschiedene Spezifitäten im Wechselspiel von Individuum und Umwelt. Hintergrund dafür war die Kritik an simplifizierenden Annahmen, dass ein „gutes“ stimulierendes Umweltmerkmal für alle Bereiche kognitiver Entwicklung und für alle Kinder aller Altersstufen etc. gleichermaßen förderlich sei. Oder entsprechend „schlechte“ Umweltmerkmale sich gleichermaßen auf alle Bereiche und für alle Kinder entwicklungshinderlich auswirkten (Wachs, 1984, 1992; Wachs & Gruen, 1982).

Wachs ging bei seinem Umweltbegriff, ähnlich wie Bronfenbrenner, von organisierten Mustern externer Stimuli aus, die auf ein Individuum treffen und eine gewisse Wahrscheinlichkeit aufweisen, dieses zu beeinflussen (Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Wachs, 1992). Um die Wirkung von Umweltmerkmalen zu verstehen, seien aber die gleichzeitige Untersuchung von Merkmalen verschiedener Ebenen und die Berücksichtigung bzw. Untersuchung ihrer Beziehungen untereinander mit dem Entwicklungsmaß sowie Mediationen der Umwelt-Outcome-Beziehung nötig. Noch klarer als Bronfenbrenner explizierte Wachs (1992) aber Spezifitäten, die sich auf Seiten des sich entwickelnden Individuums verorten lassen. Neben der Bereichsspezifität, nach der analog zum PPCT Modell davon ausgegangen wird, dass die Wirksamkeit von Prozessen dem jeweils betrachteten Entwicklungsmaß entsprechend konzeptioniert werden sollte, griff er das Konzept sensibler Phasen bzw. von der Altersspezifität auf. Demnach kann die Relevanz verschiedener Anregungspotentiale einer (Lern-)Umwelt von dem Alter eines Individuums abhängig sein (Wachs, 1992, S. 65f.). In Abhängigkeit ihres Alters reagieren Kinder mehr oder weniger auf Umweltreize, sind für diese mehr oder weniger empfänglich (ebd.). In Bezug auf Altersspezifität hat Wachs (1992) weiterhin differenziert zwischen Effekten, die sich auf altersspezifische Unterschiede in der *Empfänglichkeit/Reaktivität* von Stimuli beziehen, und solchen, die sich durch altersspezifische Unterschiede in der erfahrenen *Intensität/Häufigkeit* von Stimuli erklären lassen.

Mit der individuellen bzw. organismischen Spezifität (im Original „hypotheses of Organismic Specifity“) wurde weiterhin davon ausgegangen, dass die Wirkung von Merkmalen der Lernumwelt darüberhinaus von individuellen Eigenschaften des Kindes abhängt, also persönlichkeitsabhängige Unterschiede in den Reaktionen auf Umweltreize anzunehmen sind (Wachs, 1984; Wachs & Gruen, 1982). Auch Bronfenbrenners *bio*-ökologisches Entwicklungsmodell – in dem die Rolle individueller Merkmale nun stärker als in früheren Publikationen fokussiert wurde – kann durchaus als Reaktion auf die zunehmende Bedeutung verhaltensgenetischer

Theorie und Forschung und deren Kritik an rein ökologischen Modellvorstellungen verstanden werden. Bei diesen von Bronfenbrenner als „instigative characteristics“ bezeichneten individuellen Merkmalen handelt es sich um solche Kindeigenschaften, die dazu beitragen können, den Entwicklungsprozess zu behindern oder zu fördern, zum Beispiel indem sie die (soziale) Umwelt beeinflussen⁴. Aber genau wie bei der Altersspezifität zwischen altersbedingten Unterschieden in der Empfänglichkeit oder Reaktivität von Umweltmerkmalen und altersspezifischen Unterschieden in der Intensität bzw. Häufigkeit von Umweltmerkmalen unterschieden werden sollte, erscheint auch hier eine Differenzierung als nützlich: Nämlich zwischen Entwicklungsunterschieden, die sich durch differenzielle Wirkungen von Umweltmerkmalen in Abhängigkeit der individuellen Eigenschaften des Kindes ergeben, und Unterschieden in der Entwicklung, die sich daraus ergeben, dass Kinder aufgrund ihrer individuellen Eigenschaften bestimmte Angebote aus der Umwelt präferieren, selektieren oder auch aktiv einfordern und damit evozieren. So beschrieben beispielsweise Scarr und McCartney (1983, S. 427) mit Bezug auf Plomin, DeFries und Loehlin (1977) das *active niche picking* oder *niche-building* als Vorgang, in dem Individuen Umwelten aufsuchen, die sie als kompatibel und stimulierend empfinden. In diesem Sinne nimmt letztlich jedes Individuum seine Umwelt selektiv wahr, reagiert auf manche Reize und ignoriert andere. Diese Selektionen bzw. selektiven Reaktionen von Individuen gegenüber Stimuli aus der Umwelt wurden von den Autoren nun als korreliert mit Persönlichkeitsaspekten (sowie mit motivationalen und intellektuellen Aspekten des Erbguts) vermutet. Dabei wurde angenommen, dass einerseits die Responsivität gegenüber Umweltreizen oder Umwelterfahrungen, denen ein Individuum (passiv) ausgesetzt ist, von Persönlichkeitsmerkmalen abhängt, diese aber auch mit dem aktiven Wählen und Beeinflussen von Umwelterfahrungen in Verbindung stehen.

Während für das Schulalter beispielsweise mit den systemtheoretischen Überlegungen zum Technologiedefizit pädagogischen Handelns (Luhmann & Schorr, 1982) oder auch dem Angebots-Nutzungs Modell von Fend (1980) die aktive Rolle des Individuums Eingang in die expliziten Analysemodelle der deutschen empirischen Bildungsforschung gefunden hat, sind Entsprechungen in der quantitativ-empirischen Konzeptionierung der Wirkungen häuslicher Lernumwelten im vorschulischen Alter

⁴ Angemerkt sei an dieser Stelle, dass sich die sog. „instigative characteristics“ allerdings nicht nur auf Persönlichkeitseigenschaften beziehen, sondern breiter gefasst sind und hier vor allem Persönlichkeitseigenschaften im Sinne ihres „social stimulus value“ verstanden werden (Bronfenbrenner, 1993, S. 64).

kaum auszumachen, wenngleich bereits die Hinweise von Bell (1968) auf problematischen Engführungen traditioneller *parent-effect* Modelle⁵ Aufmerksamkeit erhielten und theoretische Arbeiten zu reziproken Sozialisationsprozessen und der aktiven Einflussnahme des Kindes auf seine Lernumwelt häufig zitiert werden. Letztlich kann jedoch auch im Kontext früher häuslicher Lernumwelten durchaus davon ausgegangen werden, dass Prozesse im Sinne von (gemeinsamen) Aktivitäten Lerngelegenheiten darstellen, die von Kindern in Abhängigkeit ihres Alters, Geschlechts oder ihrer individuellen Eigenschaften präferiert in Anspruch genommen oder abgelehnt werden können und deren Wirkung in Abhängigkeit dieser Kindmerkmale variieren kann.

Mit Bronfenbrenners PPCT Modell und den von Wachs vorgeschlagenen Spezifitäten wurde auf eine differenzierte Betrachtung der Wirkung von Prozessmerkmalen der (häuslichen) Lernumwelt unter Berücksichtigung individueller Merkmale referenziert. Mit der nun folgenden Betrachtung von Modellen und Theorien sozialer Bildungsungleichheiten wird der Blick auf distalere Strukturmerkmale der häuslichen Lernumwelt gerichtet und damit auf Kontexte und Bedingungen von proximalen Prozessen.

2.1.2 Perspektiven auf soziale Bildungsungleichheiten

Wie bereits einleitend beschrieben, können sich die Bedingungen und Kontexte, in denen Kinder aufwachsen und leben und innerhalb derer proximale Prozesse stattfinden, maßgeblich unterscheiden, je nachdem, ob es sich um das Kind einer um die finanzielle Existenz kämpfenden alleinerziehenden Mutter handelt, oder ob es sich um das Kind eines gut situierten Akademikerpaares handelt, das über deutlich mehr Zeit und Möglichkeiten verfügt, die Interessen und Talente ihres Kindes zu entdecken und effektiv zu fördern. Schon aus dieser pointierten Charakterisierung wird deutlich, dass die klassischen Indikatoren des sozioökonomischen Status als alleinige Strukturmerkmale der häuslichen Lernumwelt nicht ausreichen, sondern wenigstens auch die Familienform und -größe berücksichtigt werden sollten, um die Lebensbedingungen und damit die Kontexte für Interaktionen und Entwicklungsprozesse hinreichend beschreiben zu können. Ziel dieses Abschnitts ist es, im Anschluss an ökologische Entwicklungstheorien die Rolle familiärer Strukturmerkmale – insbesondere der Indikatoren des sozioökonomischen Status – in Bezug

⁵ Diese gehen davon aus, dass Kinder durch ihre Eltern beeinflusst werden (Kinder aber nicht das Verhalten ihrer Eltern beeinflussen), während neuere transaktionale Modelle von wechselseitigen Einflüssen ausgehen (vgl. Sameroff & Chandler, 1975).

auf frühe Ungleichheiten im Kompetenzstand von Kindern zu skizzieren und mit gängigen Ungleichheitstheorien zu kontrastieren.

Sozioökonomische Ressourcen: Klasse, Bildung und Einkommen

Mit Blick auf ökologische Entwicklungstheorien und allgemeine Rahmenmodelle häuslicher Lernumwelten sind Merkmale des sozialen Hintergrunds zunächst als distale(re) Strukturmerkmale zu beschreiben, die nicht in unmittelbarem und direktem Zusammenhang mit dem sich entwickelnden Individuum gedacht wurden. Vielmehr werden Prozessmerkmale als Mediatoren der Beziehung von Strukturmerkmalen mit einem Entwicklungsergebnis verstanden. Die zweite These des PPCT Modells ging weiterhin davon aus, dass die Wirkung proximaler Prozesse systematisch in Abhängigkeit von Merkmalen des Individuums und des (distaleren) Kontexts variiert. Distale Strukturmerkmale (ebenso wie individuelle Merkmale) können damit auch als Gelingensbedingungen für die Wirkung von proximalen Prozessen verstanden werden, die im Zentrum allgemeiner entwicklungsökologischer Ansätze stehen. Insofern können im Sinne des PPCT Modells auch hier sowohl Mediationseffekte als auch auch moderierte Effekte angenommen werden.

Auch aus (bildungs-)soziologischer Perspektive wurde zur Erklärung herkunftsbezogener Fähigkeitsunterschiede als Phänomen auf Kollektiv- bzw. Makroebene die Berücksichtigung der Mikroebene und ihrer je nach sozialer Herkunft unterschiedlichen Handlungen bzw. Handlungslogiken als sinnvoll bzw. nötig erachtet (z. B. Coleman, 1987, 1990; Esser, 1999). Entsprechend wird also davon ausgegangen, dass sich Merkmale auf der Kollektivebene, wie zum Beispiel die soziale Lage einer Familie, auf die Erwartungen und Einstellungen der einzelnen Akteure und letztlich auch auf ihr Handeln auswirken (ebd.; R. Becker & Schulze, 2013). Aus den nach sozialer Lage unterschiedlichen Handlungspräferenzen bzw. Handlungen lassen sich dann wiederum soziale Unterschiede in dem Entwicklungs- oder Kompetenzstand von Kindern erklären.

Ein solches Modell erscheint in seiner Differenzierung von Ebenen unterschiedlicher Hierarchie und der Notwendigkeit, Handlungspräferenzen auf Individualebene zu berücksichtigen, gar nicht so weit entfernt von den bisher betrachteten allgemeineren Modellen pädagogischer Qualität, in denen ebenfalls die Ebene der Handlungen und Interaktionen von anderen unterschieden werden. Zumindest in Hinsicht auf Mediationshypothesen könnte auch hier die Erwartung abgeleitet werden, dass aufgrund sozial unterschiedlicher Handlungslogiken bestimmte proximale

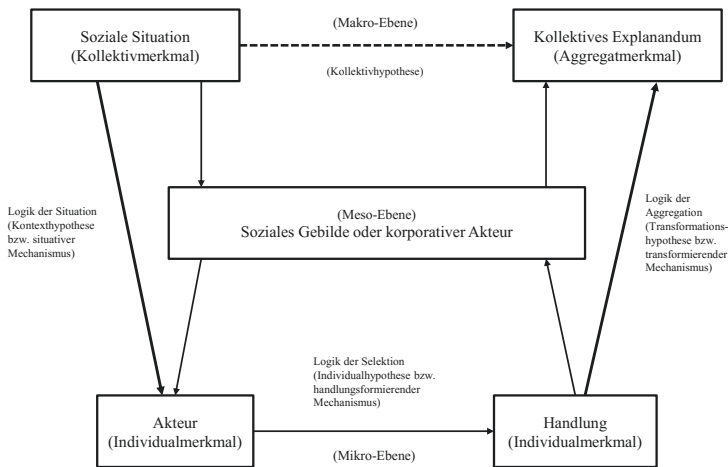


Abb. 2.2: Grundmodell der soziologischen Erklärung bei R. Becker und Schulze (2013, S. 8)

Prozesse mehr oder weniger häufig stattfinden. Viele bildungssoziologische Modelle versuchen aber weniger, Entwicklung und Kompetenzerwerb (in Abhängigkeit von regelmäßig stattfindenden Aktivitäten) zu erklären, sondern fokussieren in der Regel ungleiche Bildungsteilhabe in Hinblick auf Prozesse des Statuserwerbs bzw. des (intergenerationalen) Statuserhalts.

Wie sich im Sinne eines solchen in Abbildung 2.2 visualisierten strukturellen bzw. methodologischen Individualismus⁶ Handlungslogiken und Handlungen in Abhängigkeit der sozialen Positionierung unterscheiden und welche Konsequenzen das für soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung hat, wurde aus bildungssoziologischer Perspektive zuletzt aber vor allem häufig in Hinsicht auf Bildungsentscheidungen und sozial ungleiche Bildungsverläufe untersucht und hierbei auf die von Boudon (1974) eingeführte Unterscheidung zwischen primären und

⁶ Hier wird davon ausgegangen, dass für die Beschreibung und Erklärung sozialer Vorgänge auf der Makroebene die Handlungen der einzelnen Akteure auf Individual- oder Mikroebene notwendig sind. Insofern sind hiernach beispielsweise soziale Strukturen über individuelles Handeln zu erklären.

sekundären Effekten der sozialen Herkunft zurückgegriffen (siehe z. B. R. Becker, 1998, 2000; Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Gambetta, 1987; Kristen, 1999; Solga & Becker, 2012; Stocké, 2007).

Diese Fokussierung erscheint aber für die Erklärung von sozialen Ungleichheiten im Entwicklungs- und Kompetenzstand von Kindern, die sich noch nicht im Schulalter befinden, als weniger geeignet. Schließlich beziehen sich die genannten Modelle in der Regel auf Bildungsentscheidungen an Bildungsübergängen – wie z. B. der Schulwahl am Übergang in das gegliederte Schulsystem – und fokussieren dabei zumeist schulische Leistungen sowie Aspirationen der untersuchten Individuen als Prädiktoren. Auch Solga und Becker (2012) bemerkten im Rahmen ihrer kritischen Bestandsaufnahme aktueller bildungssoziologischer Beiträge, dass die Betrachtung nicht-schulischer Bereiche kaum stattfindet und Lernprozesse sowie das Individuum selbst aus dem Blick geraten. Weiterhin seien mit dem Fokus auf Bildungsentscheidungen Mechanismen der Entstehung primärer Herkunftseffekte vernachlässigt worden. Kompatibler zu Modellen der häuslichen Lernumwelt und damit zielführender und gewinnbringender scheinen hier also solche Ansätze, die sich auf schichtspezifische Sozialisationsprozesse bzw. sozial ungleich verteilte Ressourcen und Investitionsmöglichkeiten beziehen und damit unterschiedliche Lebensvollzüge beschreiben.

Rücken schichtspezifische Unterschiede und ungleich verteilte Ressourcen in den Vordergrund, stellt sich die Frage danach, an welchen Indikatoren Ressourcenunterschiede sichtbar gemacht werden können, die für die Ausgestaltung der häuslichen Lernumwelt und für Prozesse der Entstehung sozialer Bildungsungleichheiten relevant sind. In Bezug auf die Frage nach geeigneten Indikatoren zur Erfassung sozio-ökonomischer Bedingungen des Aufwachsens und Lebens von Kindern existieren unterschiedliche Ansätze und Traditionen (vgl. Bradley & Corwyn, 2002; Ensminger & Fothergill, 2003). Viele Maße greifen auf Webers Ansatz (Breen, 2005; Weber, 1978 [1922]) zurück, mit dem die gesellschaftliche Position eines Individuums über Klasse (im Sinne von Besitz und Kontrolle über (ökonomische) Ressourcen), Status (im Sinne von Prestige und gesellschaftlicher Anerkennung) und Macht beschrieben wurde, und verwenden berufliche Stellung, Bildung und Einkommen als Indikatoren (Liberatos, Link & Kelsey, 1988). Auch Coleman (1988) stellte fest, dass es nicht den einen familiären oder sozialen Hintergrund gibt, sondern analytisch mindestens drei Komponenten unterschieden werden sollten: Als finanzielles Kapital ermöglicht bzw. begrenzt das Einkommen eines Haushalts

die physikalischen Ressourcen, die dem Bildungserwerb zu Gute kommen (wie z. B. ein Platz zum Lernen und entsprechende Lernmaterialien usw.), Humankapital wirkt in Form von elterlichen Bildungsressourcen, die als Indikator für den kognitiven Anregungsgehalt zur Unterstützung von Lernprozessen gedacht werden, und soziales Kapital in Form einer zeitlich substantiellen und emotional bedeutsamen Eltern-Kind-Beziehung (ohne die das vorhandene Humankapital nicht übertragen werden könnte).

Obwohl Einkommen, Bildung und die berufliche Stellung zum Teil untereinander hoch korrelieren, hat sich eine differenzierte Betrachtung sowohl theoretisch als auch empirisch als sinnvoll erwiesen (Conger & Dogan, 2007; Duncan & Magnuson, 2003). Insbesondere mit Blick auf das *Haushaltseinkommen* gehen familiäre Investitionsmodelle davon aus, dass Eltern mit größeren finanziellen Ressourcen durch unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten in der Lage sind, substantiell in die Entwicklung ihrer Kinder zu investieren. Familien mit geringem Einkommen sind dagegen gezwungen, ihre Ressourcen für die Befriedigung von unmittelbaren Bedürfnissen der Familie einzusetzen. Zudem basiert das *Family Stress Modell* auf der Annahme, dass armutsbedingter Stress mit negativen Konsequenzen für kindliches Sozialverhalten assoziiert ist (Abbildung 2.3; Conger & Dogan, 2007; Duncan & Magnuson, 2003).

Solche eher ökonomisch geprägten Investitionsmodelle wurden aber auch erweitert und auf die anderen Herkunftsindikatoren bezogen. So nimmt das erweiterte Investitionsmodell (Abbildung 2.4) an, dass auch der elterliche *Bildungshintergrund* und deren berufliche Position – also deren *soziale Klassenlage* – in vergleichbarer Art und Weise mit den Möglichkeiten, die kindliche Entwicklung zu unterstützen, in Zusammenhang stehen. Von Eltern mit höherer Bildung wird eher erwartet, dass sie solche Aktivitäten und Materialien priorisieren, die die akademische und soziale Kompetenz ihrer Kinder fördern (Conger & Dogan, 2007). Das erweiterte Investitionsmodell basiert dabei auf den Annahmen von Kohn (1963, 1969), der einen Zusammenhang zwischen dem Beruf der Eltern und ihren Erziehungszielen, Werten und Erziehungspraktiken sieht und davon ausgeht, dass Eltern in prestigeträchtigeren Berufen dazu neigen, mehr Zeit und Energie in ihre Kinder zu investieren, indem sie mit ihnen diskutieren und ihre Unabhängigkeit und Talente fördern oder sich Zeit nehmen, um über deren Verhaltensweisen und Aktivitäten nachzudenken.

Auch Lareau (2003) beschrieb Unterschiede zwischen Familien der unteren und

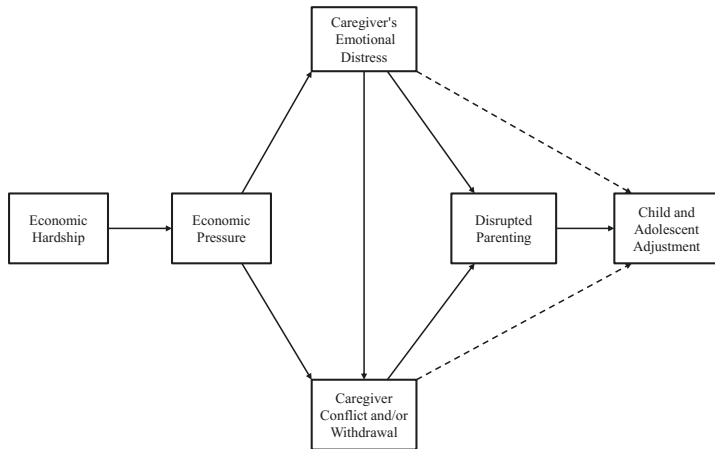


Abb. 2.3: Family Stress Model nach Conger und Dogan (2007, S. 438)

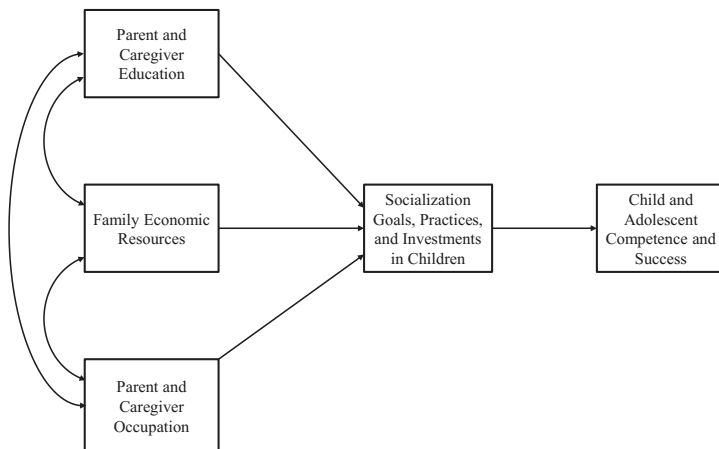


Abb. 2.4: Extended Investment Model nach Conger und Dogan (2007, S. 444)

der mittleren Klassen in der Gestaltung des Alltags und den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und subsumierte unter den Begriffspaaren *concerted cultivation* und *natural growth* die unterschiedlichen Erziehungsziele und -praktiken bzw. Strategien, die Eltern unterschiedlicher sozialer Klassenlagen verfolgten: Während Familien der mittleren Klassen das Ziel einer fein abgestimmten Förderung ihrer Kinder insbesondere im Rahmen von organisierten Freizeitaktivitäten verfolgten, verfügten die Kinder der Arbeiterklassen über größere Freiheiten zur eigenen Gestaltung ihrer Freizeit und konnten (ohne elterliche Anleitung oder Beaufsichtigung) im Freien spielen. Diese Strategien unterschieden sich (auch) in ihrer Nähe und ihrem Grad der Synchronisation mit den Standards der (schulischen) Bildungsinstitutionen. Damit erwarben Kinder, deren Eltern die Strategie der *concerted cultivation* verfolgten, eine Art Anspruchshaltung (im Original: „sense of entitlement“), während die anderen an Distanz und Misstrauen gegenüber schulischen Erfahrungen gewannen.

Diesen Gedanken und Modellen gemeinsam ist, dass die intergenerationale Transmission von Bildungsungleichheiten als durch soziale Prozesse verursacht betrachtet wird⁷. Dadurch, dass auf Strukturmerkmale verwiesen und Vermittlungszusammenhänge über Prozessdimensionen (z. B. in Form von Überzeugungen, Zielen und der elterlichen Erziehungspraxis) auf ein Bildungsergebnis beschrieben werden, sind solche Ansätze auch durchaus mit der häufig zitierten Theorie Bourdieus (Bourdieu, 1977, 1986, 1992, 2002, 2012; Bourdieu & Passeron, 1990) vereinbar (vgl. Ditton, 2013).

Was wie häufig gemacht wird, welche Aktivitäten oder Dinge präferiert und welche eher abgelehnt werden, kann damit nicht nur – wie im ersten Abschnitt in Bezug auf die Wechselbeziehungen zwischen Individuum und proximalen Prozessen hervorgehoben – von individuellen Eigenschaften abhängen, sondern ist hiernach vor allem auch von der sozialen Klassenlage oder dem Milieu und den dort vorherrschenden Normen, Werten, Vorlieben etc. abhängig. Das wird vor allem in Bourdieus Beschreibung der feinen Unterschiede (Bourdieu, 1992) deutlich, in der der soziale Raum nach ökonomischem und kulturellem Kapital aufspannt wird und darin neben Berufen und Stellungen auch typische Aktivitäten und Vorlieben für bestimmte Dinge verortet werden. Dabei nimmt er eine Homologie der Räume an und geht damit von einer Verbindung bzw. Entsprechung zwischen dem

⁷ Bei Conger und Donnellan (2007) auch als *social causation perspective* bezeichnet, im Deutschen aber wohl seit bzw. mit der Arbeit von Rolff (1967, 1997) in ähnlicher Form eher als Zirkelhypothese bekannt.

Raum der sozialen Positionen und dem Raum der Lebensstile aus. D. h. es wird eine Passung zwischen Position und Lebensstil angenommen (wobei der Habitus als Bindeglied fungiert). Mit Bezug auf Bourdieus konflikttheoretischen Ansatz (als Alternative zu Modellen rationaler Wahl) wurde in Bezug auf die Erklärung von Bildungsungleichheiten aber vor allem häufig die Rolle des kulturellen Kapitals hervorgehoben und untersucht, wenngleich Fragen offen blieben, wie genau Kulturkapital sinnvollerweise zu operationalisieren sei und wie die Transmission kulturellen Kapitals in der familialen Alltagsinteraktion vorzustellen sei (z. B. N. D. De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000; DiMaggio, 1982; Dumais, 2006b; Georg, 2004, 2005; Sullivan, 2002). So wurde davon ausgegangen, dass die Beteiligung an hochkulturellen Aktivitäten wie Theater-, Konzert- und Museumsbesuchen oder das Lesen klassischer Literatur einen Vorteil im Bildungssystem verschaffe, da die damit verbundenen Kenntnisse gerade in höheren Bildungsinstitutionen gefordert, aber nur einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe geläufig seien und zur (Selbst-)Selektion derjenigen führe, die nicht darüber verfügten. P. M. De Graaf (1986) trennte den elterlichen Lesekonsum von hochkulturellen Aktivitäten und zeigte für die Niederlande, dass die Bildungsabschlüsse der Kinder einer Familie stärker durch den Lesekonsum der Eltern als durch deren Beteiligung an Hochkultur beeinflusst waren, also eine separate Betrachtung sinnvoll erschien. Tatsächlich schien die mit der sozialen Herkunft stark assoziierte Beteiligung an Hochkultur eher als Distinktionsmerkmal und Indikator für eine hohe Statuskultur zu fungieren und trug kaum zur sozialen Reproduktion bei, während der Lesekonsum weniger deutlich mit dem sozialen Hintergrund verbunden war, aber das Bildungsergebnis der Kinder vorhersagte (vgl. Georg, 2005, S. 184).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit, die nicht Statuserwerbsprozesse fokussiert, sondern den für den weiteren Bildungsweg relevanten sprachlichen Kompetenzstand von Kindergartenkindern, stellt sich die Frage, inwiefern diese Modelle und Theorien sinnvoll nutzbar gemacht werden können, um frühe soziale Ungleichheiten besser verstehen und interpretieren zu können. Einerseits sind die zwischen sozialem Hintergrund und Bildungsergebnis vermittelnden Indikatoren des elterlichen kulturellen Kapitals bzw. des Leseverhaltens nicht direkt mit dem Kind verbunden – entsprechen also nicht den Kriterien proximaler Prozesse. Andererseits zeigen sie eine über die vergleichsweise abstrakten Indikatoren des sozialen Hintergrunds hinausgehende *kulturelle Praxis* – eine kulturell-bildungsbezogene Orientierung, die förderliche proximale Prozesse wahrscheinlicher machen und auch als Indikator

für die im kindlichen Alltag verfügbare Anregungsvielfalt gelten könnte. Es kann vermutet werden, dass die Vielfalt möglicher sprachlicher Anregungen eines Kindes zunimmt, wenn die Eltern sich selbst Anregung verschaffen und damit nicht nur über kulturelles Wissen, sondern vermutlich auch über einen breiteren Wortschatz und eine potentiell komplexere Syntax verfügen⁸. So zeigte beispielsweise Hoff (2003), dass Eltern mit höherem Bildungshintergrund eine reichhaltigere und komplexere sprachliche Umwelt für ihre Kinder erzeugten. Weiterhin gingen Biedinger und Klein (2010) davon aus, dass das elterliche kulturelle Kapital über proximale Prozesse vermittelt sein müsse, und zeigten, dass bildungsbezogene Unterschiede in der Anregungsintensität, also der Häufigkeit proximaler Prozesse, vom kulturellen Kapital der Eltern abhingen.

Mit den genannten Theorien und Modellen wurde der Blick auf soziale Unterschiede in den Lern- und Sozialisationsumwelten von Kindern gerichtet und um andere Mediatoren ergänzt. Interaktionseffekte standen hierbei weniger im Fokus, sondern vor allem der Gedanke, dass geeignete Indikatoren auf Handlungs- oder Prozessebene gefunden werden müssten, um die Prozesse der Weitergabe von Bildung, Status und Privilegien abbilden können. Auch hier zeigte sich, dass individuelle Merkmale der Kinder in diesem Zusammenhang in den gängigen theoretischen Zugriffen keine Rolle spielen (wenngleich beispielsweise Wohlkinger und Ditton (2012) die Rolle des Kindes bei Bildungsentscheidungen berücksichtigen). Allerdings kann die fehlende Berücksichtigung individueller Merkmale vor allem dann aus theoretischer Perspektive problematisiert werden, wenn Untersuchungen Merkmale und Indikatoren fokussieren, die auf der Prozessebene der häuslichen Lernumwelt angesiedelt sind. Tatsächlich existieren bislang äußerst wenige Versuche, individuelle Eigenschaften der Kinder in die Erklärung von Bildungsungleichheiten einzubinden.

Wenngleich es also plausibel erscheint, auch individuelle Eigenschaften der Kinder in Modellen sozialer Ungleichheiten zu berücksichtigen, haben sich bislang nur wenige Arbeiten mit der Frage auseinandergesetzt, ob und inwiefern z. B. Persönlichkeitseigenschaften und Indikatoren des sozialen Hintergrunds in Bezug auf Bildungs- und Entwicklungsergebnisse unabhängig voneinander wirken oder ob sie miteinander interagieren. Grundsätzlich sind verschiedene Optionen des Zusammenwirkens vorstellbar: (a) Persönlichkeitsmerkmale könnten einen eigenständigen und vom sozialen Hintergrund unabhängigen Zusammenhang mit dem

⁸ Theoretische Argumente zu schichtspezifischen Unterschieden im Sprachgebrauch und deren Konsequenzen für den Statuserwerb bzw. Passung zu schulischen Bildungsprozessen liegen auch von Bernstein (1973, 1980) und Pellegrini (2002) vor.

jeweils betrachteten Kompetenzmaß oder Bildungoutcome haben. (b) Alternativ könnte aber auch davon ausgegangen werden, dass Persönlichkeitseigenschaften und ähnliche Merkmale stärker mit einem Bildungs- oder Kompetenzstand assoziiert sind, wenn weniger sozioökonomische Ressourcen vorliegen. Aus der *resource substitution* Hypothese (Mirowsky & Ross, 2003) ließe sich ableiten, dass Kinder die erwartbaren Nachteile geringer sozioökonomischer Ressourcen durch (in Bezug auf Bildungsprozesse vorteilhafte) Persönlichkeitseigenschaften ausgleichen können. (c) Andersherum wäre auch ein *Matthäus-Effekt* denkbar. Demnach würden insbesondere Kinder aus Familien mit größeren sozioökonomischen Ressourcen von vorteilhaften Persönlichkeitseigenschaften profitieren, da ihre (anregungsreichere) Lernumwelt deren Wirkungsentfaltung voll unterstützt (vgl. Damian, Su, Shanahan, Trautwein & Roberts, 2014, S. 3). Abgesehen von diesen Hypothesen zu Interaktionseffekten nehmen Shanahan, Bauldry, Roberts, Macmillan und Russo (2014) aber auch direkte Zusammenhänge zwischen sozialem Hintergrund und den Persönlichkeitseigenschaften an und vermuten, dass für Bildungsprozesse vorteilhafte Eigenschaften bei Kindern höherer sozialer Klassen häufiger anzutreffen sein könnten, da deren Eltern genau diese Eigenschaften bzw. deren Hervorbringung fördern (*structural amplification* Hypothese).

Zeitliche Ressourcen: Familienform und -größe

Theoretische Ansätze, die strukturelle familiäre Ressourcen in den Blick nehmen, beschreiben, wie sich diese in Abhängigkeit von Form und Größe der Familie verändern und welche Konsequenzen diese Veränderungen für den Entwicklungsstand eines Kindes mit sich bringen können. Coleman hob diesbezüglich auch hervor, dass sich das Humankapital eines Elternteils nur dann auf den Entwicklungsstand des Kindes auswirken könne, wenn dieser Elternteil ein wichtiger Teil im Leben des Kindes ist. Insofern ist soziales Kapital in familiären Beziehungen (in Form physischer Präsenz und dem Ausmaß geteilter Aufmerksamkeit bzw. einer engen Bindung) verortet und stellt eine Schnittstelle für die Übertragung des Humankapitals von den Eltern auf deren Kinder dar.

Entsprechend ginge das Fehlen eines Elternteils mit einer Verringerung des sozialen Kapitals einher und es wurde angenommen, dass Kinder aus Familien mit nur einem Elternteil über einen geringeren Kompetenzstand verfügten, da weniger Ressourcen zur Vermittlung des potentiellen Anregungsgehalts zur Verfügung stünden. Wenn diese Annahmen zutreffen, müssten die Kompetenzen von Kindern

aus Einelternfamilien geringer sein, und zwar vor allem dann, wenn mit dieser Familienform auch eine Verringerung sozioökonomischer und zeitlicher Ressourcen einhergeht, die der Anregung kindlicher Entwicklungsprozesse zuträglich ist.

Eine Verringerung von Ressourcen wurde aber auch mit steigender Anzahl von Kindern im Haushalt angenommen, da die (begrenzten) zeitlichen Ressourcen, die Eltern in die Erziehung und Bildung jedes einzelnen Kindes investieren können, auf mehr Personen aufgeteilt werden müssten. Bliebe dieses Zeitkontingent konstant, müssten die Eltern nach der *resource dilution*-Hypothese (Downey, 1995, 2001) mit jedem weiteren Kind die Zeit ungeteilter Aufmerksamkeit für jedes einzelne Kind reduzieren. In diesem Sinne wurden Geschwister als Konkurrenten um elterliche Zeit und Aufmerksamkeit verstanden und jedes (zusätzliche) Geschwister mit einer Verringerung der elterlichen Möglichkeiten und Ressourcen für jedes einzelne Kind in Verbindung gebracht. In Bezug auf Zusammenhänge zwischen der Geschwisteranzahl und dem Entwicklungsstand wären aber auch positive Effekte vorstellbar. So könnte auch angenommen werden, dass Kinder von der Zuwendung ihrer Geschwister profitieren und in verschiedener Hinsicht von ihnen lernen (Azmitia & Hesser, 1993; Brody, 2004; Gass, Jenkins & Dunn, 2007). Allerdings sind auch nach der *confluence theory* (Zajonc & Markus, 1975; Zajonc & Sulloway, 2007) eher Nachteile für Kinder aus größeren Familien zu erwarten, da nicht nur weniger Ressourcen für jedes einzelne Kind zur Verfügung stünden, sondern sich auch das intellektuelle Niveau mit jedem zusätzlichen Kind verringerte: Nach diesem Modell erfüllen Kinder, die (noch) keine Geschwister haben, einen höheren sprachlichen Anregungsgehalt in der häuslichen Lernumwelt, da die älteren Geschwister oft Erziehungsaufgaben für ihre jüngeren Geschwister übernahmen, aber über einen geringeren Wortschatz und weniger Fähigkeiten etwas beizubringen verfügten als die erwachsenen Personen im Haushalt (Steelman, Powell, Werum & Carter, 2002). Ähnlich interpretiert auch Marjoribanks (1979) Befunde zum Zusammenhang von Geschwisterzahl mit kognitiven Leistungen und nahm an, dass die häusliche Lernumwelt in großen Familien unvorteilhafter ausfällt (ebd., S. 87). Insofern sind nicht nur Zusammenhänge mit dem (sprachlichen) Entwicklungsstand von Kindern zu erwarten, sondern auch Zusammenhänge mit Merkmalen der häuslichen Lernumwelt. In der Regel wurden aber Merkmale der Familienform und -größe als nicht unabhängig vom sozialen Hintergrund konzipiert. Bei Mercy und Steelman (1982) wurde beispielsweise die Anzahl der Geschwister in direkten Zusammenhang mit dem als vollständig exogen konzipierten sozialen Hintergrund gesetzt. Sie

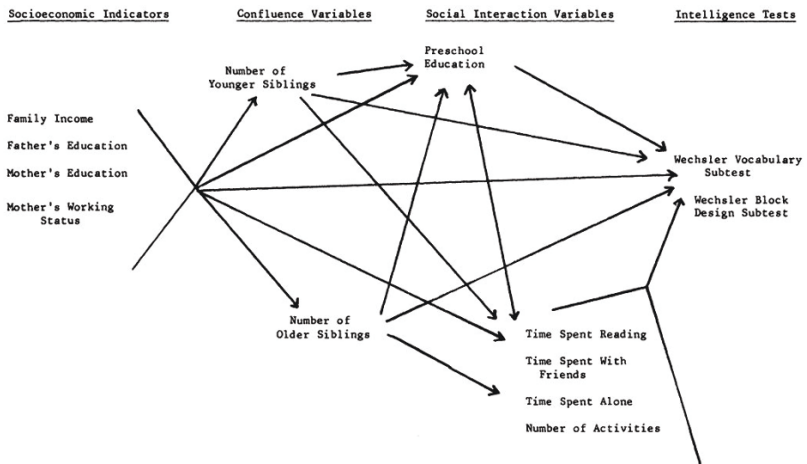


Figure 1. Schematic Diagram of a General Model of Cognitive Ability

Abb. 2.5: Schematisches Modell kognitiver Fähigkeiten nach Mercy und Steelman (1982, S. 534)

wurden als *confluence variables* bezeichnet und fungierten als Mediatoren des Zusammenhangs von sozialem Hintergrund mit den als *social interaction variables* bezeichneten Prozessmerkmalen (siehe Abbildung 2.5).

Sowohl mit Marjoribanks (1979) als auch mit Blake (1989, S. 81f.) ist aber auch anzunehmen, dass die Stärke des Zusammenhangs zwischen Geschwisteranzahl und Bildungserfolg durch sozioökonomische Ressourcen moderiert wird, da auf Basis der *resource dilution*-Hypothese angenommen wurde, dass der negative Effekt mit steigenden sozioökonomischen Ressourcen abgeschwächt bzw. substituiert werden könne. Da aber auch bei hohem sozioökonomischen Status weiterhin die begrenzten Ressourcen mit steigender Kinderzahl auf mehr Personen aufgeteilt werden müssten, sei nicht mit einem Verschwinden des negativen Effekts zu rechnen.

2.2 Forschungsstand

Auf Basis der gerade beschriebenen theoretischen Perspektiven auf Entwicklung in Kontexten konnte eine Vorstellung erlangt werden, welche Ebenen und Bereiche bei der Betrachtung häuslicher Lernumwelten und früher sozialer Disparitäten im Entwicklungsstand von Kindern zu differenzieren und zu betrachten sind. Auf dieser Basis sowie mit Rückgriff auf das in der Einleitung präsentierte heuristische Wirkmodell der häuslichen Lernumwelt (siehe Abbildung 1.1) soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern diese (teilweise noch eher globalen) Annahmen durch den Forschungsstand in Bezug auf sprachliche Fähigkeiten und Anregungen gestützt werden.

Dabei werden zunächst Maße sprachlicher Kompetenzen und deren Relevanz für Bildungsprozesse und -outcomes erörtert (Kapitel 2.2.1). Vor dem Hintergrund der Betrachtung von Prozessmerkmalen als Kernstück häuslicher Lernumwelten wird dann zunächst auf Instrumente und Operationalisierungen der häuslichen Lernumwelt im Allgemeinen und proximaler sprachlicher Anregungen im Besonderen eingegangen und anschließend der Forschungsstand über den Zusammenhang zwischen sprachlichen Anregungen und sprachlichen Fähigkeiten berichtet (Kapitel 2.2.2). Infolge der theoretischen Annahme, dass nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten selbst, sondern auch die Ausgestaltung proximaler Prozesse von Kind- und distaleren Kontextmerkmalen abhängen, werden eben jene Beziehungen nachfolgend in den Blick genommen. Der Forschungsstand zu individuellen Merkmalen (Kapitel 2.2.3) berücksichtigt Alter, Geschlecht sowie Persönlichkeit und erörtert Befunde zu direkten Zusammenhängen dieser Merkmale mit sprachlichen Fähigkeiten und proximalen sprachlichen Anregungen in der häuslichen Lernumwelt. Und auch in Hinsicht auf die verschiedenen Strukturmerkmale der häuslichen Lernumwelt (Art und Größe der Familie, sozioökonomische Ressourcen) werden jeweils Befunde zu Zusammenhängen mit Bildungsbildungsoutcome bzw. sprachlichen Fähigkeiten sowie Zusammenhänge mit proximalen Prozessmerkmalen (insb. mit sprachlichen Anregungen) fokussiert (Kapitel 2.2.4), bevor der Forschungsstand zu den theoretisch angenommenen mediierten und moderierten Effekten abschließend in Abschnitt 2.2.5 berichtet wird.

2.2.1 Relevanz sprachlicher Fähigkeiten

Sprachliche Fähigkeiten und deren Entwicklung in der Kindheit sind ein gut beforschtes Terrain. Unzählige entwicklungspsychologische Arbeiten haben sich mit verschiedenen Stufen der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten befasst und deren Relevanz für spätere Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse dokumentiert. Dabei wurden bereits im Vorschulalter bedeutsame individuelle Unterschiede im sprachlichen Entwicklungsstand nachgewiesen (Hart & Risley, 1995), die eine gewisse Stabilität über die Zeit zeigten (Cunningham & Stanovich, 1997). Die im Vorschulalter erworbenen Sprachfähigkeiten sind für schulische Bildungsprozesse relevant, da Vermittlung und Abruf von Wissen im Wesentlichen sprachlich erfolgen, Kenntnisse im Wortschatz sowie der Grammatik wichtige Bestandteile der im schulischen Kontext relevanten Bildungssprache sind und beispielsweise mit dem Schriftspracherwerb in Zusammenhang stehen (vgl. Berendes, Weinert, Zimmermann & Artelt, 2013; Cummins, 2008; Gogolin & Lange, 2011; Holler, 2007). Sprachliche Fähigkeiten und der Schriftspracherwerb scheinen dabei in wechselseitiger Beziehung zu stehen: Einerseits bringt das Lesen eine Bereicherung des Wortschatzes mit sich und ermöglicht das Lernen und Verstehen neuer Begriffe; andererseits haben Kinder, die über einen großen Wortschatz verfügen und in der Lage sind, komplexe Satzstrukturen zu verstehen, eindeutige Vorteile beim Lesen gegenüber Kindern mit geringer ausgeprägten sprachlichen Fähigkeiten (Vasilyeva & Waterfall, 2011). Entsprechend hat sich eine Konzeptualisierung bzw. Operationalisierung sprachlicher Fähigkeiten, die über den Wortschatz hinausgeht und z. B. auch Fähigkeiten im Bereich der Grammatik berücksichtigt, als stärkerer Prädiktor späterer schriftsprachlicher Leistungen gezeigt (NICHD, 2005b). In diesem Sinne verstandene sprachliche Fähigkeiten wurden darüber hinaus aber auch noch mit weiteren bildungsrelevanten Teilbereichen in Verbindung gebracht. So nahm beispielsweise Tomasello (2006) an, dass sprachlich basierte kognitive Fertigkeiten zur Kategorisierung, Analogiebildung und Perspektivenübernahme sowie für den Bereich der Mathematik wichtig sind und auf diesen angewendet werden (Tomasello, 2006, S. 239f.). Darüber hinaus wurden sprachliche Fähigkeiten mit Gedächtnisleistungen und der Gedächtnisentwicklung in Zusammenhang gebracht, sodass individuelle Unterschiede im Sprachstand mit durchaus gravierenden Folgen für ganz unterschiedliche Entwicklungs- und Leistungsbereiche verbunden sein können (vgl. Duncan et al., 2007; NICHD, 2004; Weinert & Ebert, 2013).

Wenngleich nachgewiesen wurde, dass die Fähigkeit, eine Sprache zu erlernen,

genetisch verankert ist, braucht es Anregungen aus der Umwelt, um diese zur Entfaltung zu bringen (vgl. Yu & Daraganova, 2015). Kinder mit normalen Voraussetzungen erlernen also unter „normalen“ Umweltbedingungen problemlos die Verkehrssprache, variieren aber in jeder Altersstufe hinsichtlich der Größe ihres Wortschatzes und ihrer grammatikalischen Fähigkeiten bzw. der Komplexität ihrer sprachlichen Äußerungen. Wie viel dieser Variation auf genetische und wie viel auf Umweltmerkmale zurückzuführen ist, unterscheidet sich zwischen den Studien extrem, aber in der Regel wurde davon ausgegangen, dass die Umwelt eine Rolle für die Erklärung individueller Unterschiede spielt (ebd.). Dass die Entwicklung des Wortschatzes von Merkmalen des sozialen Hintergrunds und der häuslichen Lernumwelt abhängen, wurde zudem vielfach belegt (siehe z. B. Bennett, Weigel & Martin, 2002; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Vasilyeva & Waterfall, 2011), aber auch Grammatikkenntnisse variieren entlang entsprechender Dimensionen bereits im Kindergartenalter (Weinert & Ebert, 2013). Inwiefern Merkmale des Individuums, der häuslichen Lernumwelt und der sozialen Herkunft mit dem Sprachstand von Kindern im Vorschulalter zusammenhängen, wird in den folgenden Abschnitten berichtet.

2.2.2 Häusliche Lernumwelt und sprachliche Anregungen

Im Gegensatz zur großen Bandbreite und vergleichsweise langen Tradition von Instrumenten zur Erfassung individueller Unterschiede im kindlichen Kompetenz- und Entwicklungsstand sind Instrumente zur Erfassung häuslicher Lernumwelten neuer und oftmals auch breiter gefasst und damit weniger präzise. So galt, wie eingangs erwähnt, der soziale Hintergrund einer Familie zunächst als ausreichendes Maß zur Beschreibung von Unterschieden in der „Qualität“ häuslicher Lernumwelten (Elardo & Bradley, 1981). Die fehlende Differenzierung von zwischen Strukturmerkmalen und individuellem Outcome vermittelnden Prozessen wurde aber bereits von Bloom (1964) und Deutsch (1973) in Frage gestellt, da eben diese Vermittlungsprozesse aufgedeckt werden müssten, um Mechanismen sozialer Bildungsungleichheiten untersuchen zu können. Im Laufe der 60er Jahre hatte sich aber auch insgesamt bereits die Vorstellung durchgesetzt, dass Maße des sozialen Hintergrunds alleine dafür keine hinreichenden Prädiktoren darstellten und die häusliche Lernumwelt einen eigenständigen, signifikanten Beitrag zur Erklärung von Entwicklung und Entwicklungsverläufen leisten würde (vgl. Totsika & Sylva, 2004, S. 26). Vor diesem Hintergrund wurde die HOME Skala („Home Observation

for Measurement of the Environment“) entwickelt, die seitdem vielfach eingesetzt wurde (Bradley & Corwyn, 2005; Elardo & Bradley, 1981; Totsika & Sylva, 2004). Die HOME wurde zunächst für Kinder im Alter von 0–3 Jahren entwickelt und später um eine Version für 3–6 Jahre alte Kinder ergänzt. Letztere umfasst 8 Dimensionen⁹ mit insgesamt 55 Items, die in der Regel binär kodiert sind (ja/nein) und von Beobachtern administriert werden, welche die einzuschätzenden Haushalte besuchen. Damit zielte die HOME im Wesentlichen darauf ab, die dem Kind im häuslichen Kontext verfügbare Quantität und Qualität von Anregungen und Unterstützungen zu erfassen (Bradley, 1993; Totsika & Sylva, 2004).

Häufig wurden in Studien mit größeren Stichproben aber auch Fragebogeninstrumente eingesetzt, die in der Regel auf Itembatterien zur Erfassung der Häufigkeit verschiedener Aktivitäten basierten und aus denen sich dann zumindest teilweise eine Gesamtskala für die häusliche Lernumwelt ableiten ließ (Melhuish et al., 2008; Melhuish, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2001; Sammons et al., 2007; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). So fragte die in der EPPE-Studie (Effective Provision of Pre-School Education Project) eingesetzte Itembatterie nach der Häufigkeit, mit denen Eltern ihren Kindern vorlasen, Reime aufsagten und Lieder sangen, mit Zahlen und Formen spielten, malten, Buchstaben beibrachten oder eine Bibliothek besuchten und bildeten daraus einen Gesamtwert (ebd. sowie Melhuish et al., 2001). Das Nationale Bildungspanel (NEPS) verfolgte eine ähnliche Strategie, indem die Häufigkeit verschiedener Aktivitäten und Interaktionen als Prozessmerkmal der häuslichen Lernumwelt erfasst wurde. Wenn möglich, wurde zudem (mit Verweis auf Klieme und Rakoczy (2008) und Seidel und Shavelson (2007)) innerhalb der Prozessdimension zwischen Strukturierung, Unterstützung und Aktivierung der Prozesse unterschieden (Bäumer, Aßmann, von Maurice & Blossfeld, 2013; Bäumer, Preis, Roßbach, Stecher & Klieme, 2011). Insbesondere der Index zur häuslichen Lernumwelt der EPPE-Studie zeigte, auch unter Kontrolle verschiedener Kovariaten, klare Zusammenhänge ($r = 0,17$) mit den sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Kindern im Alter von drei und vier Jahren (siehe Melhuish et al., 2001, S. 23).

Da sich aber zeigte, dass die verschiedenen Entwicklungsbereiche in unterschiedlichem Ausmaß mit den Merkmalen häuslicher Lernumwelten verbunden waren, wurde das Augenmerk auch darauf gelegt, domänenspezifische Anregungsmerkmale

⁹ Learning materials, language stimulation, physical environment, responsivity, academic stimulation, modelling, variety, acceptance.

zu identifizieren (Yu & Daraganova, 2015, S. 63). Entsprechend wurde in der jüngeren Vergangenheit die Differenzierung domänenspezifischer Anregungsbereiche – z. B. sprachlich, mathematisch, naturwissenschaftlich – bei der Erfassung institutioneller und auch häuslicher Lernumwelten verstärkt berücksichtigt (Anders, 2013; Anders et al., 2012; Kluczniok et al., 2013; Kuger & Kluczniok, 2009; Lehl, 2013; Lehl, Smidt, Grosse & Richter, 2013; Smidt, 2012; Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2003a). Wie genau die häusliche Lernumwelt in Hinsicht auf *sprachliche* Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter gemessen und operationalisiert wurde, variiert zwischen den Studien. Am häufigsten untersucht und damit am besten dokumentiert sind Zusammenhänge mit der Quantität (und Qualität) des Vorlesens bzw. gemeinsamen Bilderbuchanschauens, dem Paradebeispiel sprachlich basierter Interaktionen im Kindesalter (z. B. Arnold & Whitehurst, 1994; Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Chazan-Cohen et al., 2009; Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008; Payne, Whitehurst & Angell, 1994; Raikes et al., 2006; Sénéchal, 2010; Sénéchal, Pagan, Lever & Ouellette, 2008; Whitehurst & Lonigan, 1998). Arnold und Whitehurst (1994) bezeichneten das Vorlesen bzw. Bilderbuch ansehen entsprechend als idealen Kontext zum Erlernen einer Sprache. Schließlich werde die Situation des gemeinsamen Lesens viel häufiger zum Lernen neuer Wörter genutzt, als das in anderen (alltäglichen) Situationen der Fall sei. Zudem gehöre das gemeinsame Lesen oder Bilderbuchanschauen zu den üblichen und weit verbreiteten Aktivitäten in Familien und Kindergärten. In einer Experimentalstudie konnten sie zeigen, dass dialogisches Lesen einen Effekt auf den Sprachstand von zwei- bis dreijährigen Kindern hatte (Arnold & Whitehurst, 1994). Insofern ist es wenig überraschend, dass so viele Studien Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des gemeinsamen Lesens und den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zeigen konnten. Insgesamt haben sich aber auch andere Aktivitäten und Gegebenheiten, die eine sprachliche Anregung (*Input*) implizierten, als mit dem Sprachstand assoziiert gezeigt. Wie zum Beispiel die Beschäftigung des Kindes mit Büchern, die Anzahl von Bibliotheksbesuchen, verfügbarer (Kinder-)Bücher und das Leseverhalten der Eltern oder die Häufigkeit elterlicher sprachlicher Äußerungen (z. B. Aikens & Barbarin, 2008; Bus et al., 1995; Hart & Risley, 1995; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991; Leseman & de Jong, 1998; McElvany, Becker & Lüdtke, 2009; Niklas, Cohrssen, Tayler & Schneider, 2016; Sénéchal, 2010; Sénéchal & LeFevre, 2002, 2014; Sigel, Stinson & Flaugh, 1991; Wells, 1985).

Doch nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität, wie zum Beispiel

die Differenziertheit (Weizman & Snow, 2001) oder die Länge und Komplexität sprachlicher Äußerungen (Hoff, 2003; Hoff-Ginsberg, 1998), sind bedeutsam (siehe auch Vasilyeva & Waterfall, 2011). Qualitativ hochwertige Vorleseaktivitäten zeichnen sich zudem dadurch aus, dass das Kind aufgefordert wird, Schlüsse zu ziehen, Fragen zu stellen und Voraussagen zu machen, also das Gelesene oder Betrachtete vielfältig(er) in die Interaktion einzubinden (Bojczyk, Davis & Rana, 2016; Hindman, Connor, Jewkes & Morrison, 2008). Scarborough und Dobrich (1994) betrachteten den Forschungsstand zum gemeinsamen Lesen von Bilderbüchern bzw. zum Vorlesen und fanden bei den 31 betrachteten Studien eine mittlere Zusammenhangsstärke mit (schrift-)sprachlichen Kompetenzen von $r = 0,26$. In den betrachteten Studien fanden sie allerdings kaum Hinweise dafür, dass die Qualität des Vorlesens ein besserer Prädiktor für die schriftsprachliche Entwicklung der Kinder sei als die Quantität (was aber, so die Autoren, auch an unzureichenden Messungen bzw. Operationalisierungen der Qualität liegen kann). Auch Bus et al. (1995) kamen zu ähnlichen Ergebnissen und berichteten in ihrer Meta-Analyse von Zusammenhängen im Bereich von $r = 0,27$ bis $r = 0,33$.

Damit lässt sich zunächst festhalten, dass der Forschungsstand die Bedeutung der sprachlichen Lernumwelt für individuelle Unterschiede in sprachlichen Fähigkeiten belegt, auch wenn die Zusammenhänge eher moderat ausfallen. Das sprachliche Anregungsniveau scheint dabei innerhalb von Familien über die Kindheit relativ stabil zu sein (Bradley & Caldwell, 1984). So unterschieden etwa Leseman und de Jong (1998) verschiedene Facetten der sprachlichen Anregung häuslicher Lernumwelten (z. B. literacy opportunity, instruction quality, social-emotional quality usw.), berichteten recht stabile Korrelationen über verschiedene Messzeitpunkte und schlugen daher vor, diese Facetten als allgemeine und zeitstabile Merkmale der häuslichen Lernumwelt zu begreifen.

2.2.3 Individuelle Merkmale des Kindes

Alter

Es bedarf keiner detaillierten Erläuterung, dass Kinder hinsichtlich ihrer lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten altersbedingte Fortschritte machen und im Alter von vier bis sechs Jahren in der Regel komplexere Sätze formulieren, ihre Gedanken variierend ausdrücken und Geschichten nacherzählen können (Hoff, 2013). Es ist also klar, dass sowohl der Wortschatz wie auch Fähigkeiten im Bereich

der Grammatik von Kindern in Abhängigkeit des Alters variieren.

Wie zuvor erwähnt, wird die Fähigkeit zum Spracherwerb als genetisch basiert angenommen, bedarf aber externer Stimuli, um zur Ausprägung zu kommen. In Bezug auf altersspezifische Wirkungen wurde angenommen, dass Kinder in Abhängigkeit ihres Alters mehr oder weniger auf ein Umweltmerkmal reagieren (Wachs, 1979, 1992) und es lässt sich gut nachvollziehen, dass, was für ein vierjähriges Kind interessant, altersgemäß und kognitiv anregend ist, nicht unbedingt auch für ein fünf- oder sechsjährigen Kind diese Eigenschaften aufweisen muss. Tatsächlich lassen sich aber kaum Untersuchungen finden, die auf altersspezifische Effekte proximaler Prozesse eingehen. Hinweise lieferten aber Studien, aus denen hervorgeht, dass der aus dem (vollständigen) Ausbleiben früher sprachlicher Anregungen resultierende Nachteil nicht aufgeholt werden kann und noch im Erwachsenenalter nachweisbar ist (z. B. Mayberry, Lock & Kazmi, 2002). Allerdings wurde in Bezug auf sprachliche Entwicklung auch darauf hingewiesen, dass mit nur wenigen Ausnahmen (nämlich in Bezug auf feine Unterscheidungen von Konsonanten bei Fremdsprachen bzw. Vokalen bei Dialekten) nicht von einer Existenz kritischer bzw. sensibler Phasen ausgegangen werden kann (vgl. Snow, 1987).

Ob und inwiefern Kinder in Abhängigkeit ihres Alters konkrete Aktivitäten und Anregungen in der häuslichen Lernumwelt bevorzugen oder stärker von diesen profitieren, bleibt weitestgehend unklar. Untersucht wurden zuletzt lediglich Zusammenhänge mit dem Alter bei Beginn der elterlichen Vorleseaktivitäten. Hier zeigte sich, dass ein früher Start für die spätere Häufigkeit von Vorleseaktivitäten wie auch für individuelle Unterschiede in sprachlichen Kompetenzen prädiktiv war (Niklas et al., 2016). Alterseffekte lassen sich aber auch in der Form denken, dass Eltern die Lernumwelt ihrer Kinder altersbezogen gestalten und verändern. Zumindest in Bezug auf direkt beobachtete Mutter-Kind-Interaktionen konnte Heckhausen (1987) allerdings feststellen, dass Mütter sich bei solchen Anpassungen eher am Entwicklungs- und Kompetenzstand der Kinder orientieren als an deren Alter. Insgesamt werden aber, wie in Abschnitt 2.2.2 beschrieben, über die Kindheit hinweg relativ hohe Stabilitäten in der globalen Anregungsintensität häuslicher Lernumwelten festgestellt.

Geschlecht

Sowohl in Deutschland als auch international sind geschlechtsspezifische Differenzen in sprachlichen Kompetenzen bei Kindern im Kindergartenalter in der Regel kaum

vorhanden und werden auch nur manchmal statistisch signifikant (B. Becker & Schmidt, 2013; Tietze et al., 2013; Tietze et al., 2005). In den schriftsprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in vierten Klassen sind sie in der Regel signifikant (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Mullis, 2007), aber im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern neunter Klassen bzw. im Alter von 15 Jahren nicht so stark ausgeprägt (Prenzel et al., 2013).

In Anbetracht dieser Ergebnisse kann also vermutet werden, dass Kinder in Abhängigkeit ihres Geschlechts schon früh unterschiedliche Lernumwelten erleben und unterschiedliche Lernerfahrungen machen, die sich mit der Zeit im Entwicklungs- und Kompetenzstand widerspiegeln. Bei genauerer Betrachtung werden verschiedene Aspekte unterschieden, die zu Geschlechtsunterschieden in der häuslichen Lernumwelt führen können (Leaper, 2002): So können Eltern bestimmte Aktivitäten mehr oder weniger oft mit ihren Kindern unternehmen. Zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede bei besonders entwicklungsfördernden Aktivitäten, kann davon ausgegangen werden, dass sich diese mit der Zeit in Kompetenzunterschieden widerspiegeln. Damit stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich der Anregungsgehalt in der häuslichen Lernumwelt zwischen Jungen und Mädchen unterscheidet. Eine Untersuchung mit Erzieherinnen und Erziehern zeigte, dass zwar keine Unterschiede in deren Interaktionsverhalten mit den Kindern erkennbar waren, aber dass sich Interaktionen mit Jungen stärker auf einen bestimmten Inhalt bezogen haben, während die Interaktionen mit Mädchen häufiger auf Erzählungen und Persönliches bezogen waren (Brandes, Andrä, Röseler & Schneider-Andrich, 2015). Diese Ergebnisse stimmen mit früheren Studien überein, die ebenfalls Unterschiede in den Interaktionen mit Kindern fanden (Fagot, 1977; Fagot, Hagan, Leinbach & Kronsberg, 1985). Auch in der häuslichen Lernumwelt wurden Geschlechtsunterschiede dokumentiert. Diese betreffen nicht nur geschlechtsspezifisches Spielzeug (Fisher-Thompson, 1993), auch Eltern reagieren mehr oder weniger positiv auf geschlechtsadäquates Verhalten ihrer Kinder (Fagot, 1987; Leaper, Leve, Strasser & Schwartz, 1995). Aber auch Kinder selbst zeigten geschlechtsspezifische Unterschiede in ihrem Verhalten und bevorzugten Spielzeuge sowie Aktivitäten, die in Übereinstimmung mit ihren Geschlechtsstereotypen standen (Hannover, 2004; Leaper, 2002). Mädchen präferierten beispielsweise häufiger musische und kreative Aktivitäten, Rollenspiele und redeten mehr als Jungen, die wiederum grobmotorische Aktivitäten und Bauspiele bevorzugten (Kuger, Kluczniok, Sechtig & Smidt, 2011).

Persönlichkeitsmerkmale

In der Regel werden fünf Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) unterschieden, mit denen sich zentrale individuelle Eigenschaften beschreiben lassen: Extraversion, Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Verträglichkeit (vgl. Asendorpf & van Aken, 2003; Caspi & Shiner, 2006; Costa & McCrae, 1995; Shiner, 2006; Weinert, Asendorpf, Beelmann, Doil & Frevert, 2007; Wohlkinger, Ditton, von Maurice, Haugwitz & Blossfeld, 2011). Für manche dieser Dimensionen liegen auch Spezifikationen für das Kindesalter vor. Während Offenheit im Erwachsenenalter Personen beschreibt, die tendenziell phantasievoll, wissbegierig und unvoreingenommen sind sowie Abwechslung und Neues bevorzugen, scheinen im Kindesalter vor allem Neugier und Kreativität zu den konstituierenden Elementen dieser Dimension zu zählen (Mervielde, De Clercq, De Fruyt & Van Leeuwen, 2005; Shiner, 2006). Zudem scheint Gewissenhaftigkeit in der Kindheit eine Reihe von Komponenten niedrigerer Ordnung zu beinhalten, nämlich Aufmerksamkeit (Aufgaben fokussieren und reguliert zu Ende führen), Selbstkontrolle (Tendenz geplant, behutsam, kontrolliert und absichtsvoll zu handeln), Leistungsmotivation (Tendenz hohe Standards anzustreben, hart zu arbeiten und Ziele nicht nur kurzfristig zu verfolgen) sowie Ordentlichkeit (Tendenz ordentlich, aufgeräumt und organisiert zu sein) (vgl. Shiner, 2006). Verträgliche Personen können im Allgemeinen als gutmütig, kooperativ und hilfsbereit (altruistisch) beschrieben werden. In der Kindheit kann dies beispielsweise mit dem Willen oder der Bereitschaft beschrieben werden, auf die Wünsche anderer einzugehen, anstatt die eigenen Wünsche und Intentionen erzwingen zu wollen.

Zu den weitverbreiteten Instrumenten zählt beispielsweise das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (Borkenau & Ostendorf, 1994; Körner, Geyer & Brähler, 2002). Die Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen in der Kindheit ist mit Herausforderungen verbunden. Zwar sind Kinder durchaus in der Lage, etwas über ihre eigenen Eigenschaften zu berichten (Measelle, John, Ablow, Cowan & Cowan, 2005), die entsprechenden Verfahren und Instrumente sind aber für größere Studien in der Regel zu aufwendig, sodass auf bewährte, ökonomischere Verfahren wie dem NEO-FFI (Borkenau & Ostendorf, 1994; Costa & McCrae, 1992; Körner et al., 2002) zurückgegriffen werden sollte und zudem Fremdeinschätzung empfohlen wurde (Weinert et al., 2007).

In der Regel wird angenommen, dass Persönlichkeitseigenschaften sowohl von genetischen Merkmalen als auch von (nicht-geteilten) Umweltmerkmalen abhängen

(Bouchard & Loehlin, 2001; Jang, Livesley, Angleitner, Riemann & Vernon, 2002; Johnson & Krueger, 2004). Für die Kindheit wurde gezeigt, dass sich Persönlichkeitseigenschaften aus frühen Temperamenteigenschaften wie auch Merkmalen der erlebten Lernumwelten heraus entwickeln (Shiner, 2006). Für das Alter von etwa vier bis zehn Jahren wurden mit Werten von $r = 0,61 - 0,79$ recht hohe Korrelationen und Konsistenzen berichtet (Asendorpf & van Aken, 2003). Entsprechend hielt Shiner (2006) in Anbetracht der metaanalytischen Ergebnisse über Konsistenzen von Persönlichkeitseigenschaften von Roberts und DelVecchio (2000) resümierend fest, dass individuelle Unterschiede in der Tat als ausreichend stabil gelten können, um auch im jungen Alter als überdauernde Eigenschaften (traits) verstanden werden zu können, hob aber gleichzeitig auch hervor, dass Veränderung ein wesentlicher Bestandteil der Beschreibung von kindlichen Persönlichkeitseigenschaften sei.

Genau wie kognitive Grundfähigkeiten stehen auch Persönlichkeitsmerkmale in Zusammenhang mit Bildungsauscomes (Asendorpf & van Aken, 2003; Heckman & Kautz, 2012; Heckman, Stixrud & Urzua, 2006). So sind beispielsweise die im Rahmen der Perry Preschool Studie¹⁰ gefundenen Effekte weniger auf (veränderte) kognitive Fähigkeiten, sondern vor allem auf erworbene oder veränderte *soft skills* rückführbar, wie zum Beispiel Gewissenhaftigkeit, Ausdauer und Offenheit oder Neugier (Borghans, Duckworth, Heckman & Ter Weel, 2008; Heckman & Kautz, 2012; Heckman & Masterov, 2007; Heckman, Pinto & Savelyev, 2013).

In Bezug auf Zusammenhänge von Persönlichkeitseigenschaften mit Bildungsauscomes berichteten Shiner, Masten und Roberts (2003) wie auch Caspi, Roberts und Shiner (2005) zusammenfassend, dass insbesondere Gewissenhaftigkeit zu den wichtigsten nicht-kognitiven Prädiktoren für Bildungsniveau und berufliche Stellung zählt. Dabei scheint das Ausmaß an Gewissenhaftigkeit in der Kindheit Verbesserungen akademischer Leistungen bis ins Erwachsenenalter vorherzusagen, aber auch Verträglichkeit und Offenheit waren Prädiktoren für akademische Leistungen von jugendlichen Schülerinnen und Schülern. Neben der Gewissenhaftigkeit zeigte sich aber auch das Ausmaß an Offenheit in Zusammenhang mit Intelligenz und schulischen Leistungen (Asendorpf & van Aken, 2003; Digman, 1989; John, Caspi, Robins, Moffitt & Stouthamer-Loeber, 1994), darüber hinaus war in man-

¹⁰ Hier wurden benachteiligte Kinder im Kindergartenalter in einem experimentellen Setting besonders anregungsreichen Lernumwelten ausgesetzt. Die positiven Effekte gegenüber der Kontrollgruppe sind auch noch 40 Jahre später zu beobachten (Belfield, Nores, Barnett & Schweinhart, 2006).

chen Studien auch Extraversion mit diesen Maßen verbunden (Mervielde, Buyst & De Fruyt, 1995). Die Zusammenhänge mit akademischen Leistungen zeigten sich bei Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters auch unter Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten (Judge, Higgins, Thoresen & Barrick, 1999; Shiner, 2000; Shiner et al., 2003).

Inwiefern können Persönlichkeitseigenschaften aber mit Prozessmerkmalen der häuslichen Lernumwelt in Verbindung gebracht werden? Bei Betrachtung möglicher Erklärungen für den bereits in der Kindheit zu beobachtenden Zusammenhang von Persönlichkeitseigenschaften mit Leistungsindikatoren wurden unterschiedliche Erklärungsansätze diskutiert (vgl. Caspi & Shiner, 2006): So könnten Unterschiede in Ausdauer und Konzentrationsvermögen unmittelbar für Lernprozesse relevant sein; Verträglichkeit könnte in Bezug zu Umgang mit frustrationsbezogenen Stimuli stehen und Offenheit mit dem Gefallen an neuen und komplexen Stimuli assoziiert sein. Diese Erwartung entspräche durchaus den theoretischen Überlegungen, nach denen Kinder ihre Lernumwelt aktiv mitgestalten, indem sie in Abhängigkeit ihrer Eigenschaften mehr oder weniger Gefallen an bestimmten Stimuli zeigen, aber möglicherweise auch in unterschiedlichem Ausmaß von einer Anregung profitieren könnten. In diesem Sinne können Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit und Leistungsmerkmalen also Effekte wahrgenommener Attraktivität von Umweltmerkmalen oder des *active niche picking* sein, in dessen Zuge Individuen solche Aktivitäten und Umwelten wählen und aufsuchen, die mit ihren Persönlichkeitseigenschaften in Einklang stehen. Dies wurde insbesondere in Bezug auf die Berufs- bzw. Arbeitsplatzwahl bzw. der Kongruenz zwischen Interessen und Beruf (und damit verbundene Arbeitszufriedenheit und berufliche Erfolge) untersucht (siehe z. B. Costa, McCrae & Holland, 1984; Gottfredson, Jones & Holland, 1993; Holland, 1997). Der Forschungsstand über Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen bzw. Temperament und der häuslichen Lernumwelt von Kindern fokussiert jedoch in der Regel Zusammenhänge zwischen dem Interaktionsverhalten von Eltern und dem Temperament von Kleinkindern im Säuglingsalter. Hierbei zeigte sich, dass Kinder in Abhängigkeit ihres Temperaments unterschiedliche Reaktionen von ihren Eltern erfahren und ein schwieriges Temperament in Kombination mit zudringlichem und nicht-sensitivem Elternverhalten mit (späteren) Verhaltensproblemen in Verbindung stand (Putnam, Sanson & Rothbart, 2002).

Im Rahmen der theoretischen Annahmen ist aber eher von Interesse, ob und inwiefern Merkmale der häuslichen Lernumwelt mit den Persönlichkeitseigenschaften

der Kinder zusammenhängen und ob Kinder (in Abhängigkeit von ihren Persönlichkeitseigenschaften) in unterschiedlichem Ausmaß responsiv auf Merkmale der häuslichen Lernumwelt reagieren, ihr Kompetenzstand also in unterschiedlichem Ausmaß von Anregungen der Lernumwelt profitiert. Gerade hierzu fehlt es aber an Forschungsergebnissen, da in der Regel nur Alter und Geschlecht als individuelle Merkmale in entsprechenden Untersuchungen (zumeist als Kontrollvariablen) Berücksichtigung finden. Aus theoretischer Perspektive ist das Vorschulalter weiterhin durch eine Zunahme von Autonomie und Selbststeuerung gekennzeichnet, in dem beide Mechanismen – unterschiedliche Responsivität gegenüber Umwelterfahrungen und unterschiedliche Präferenzen in der Auswahl von Umweltangeboten – möglich erscheinen, aber mit zunehmendem Alter eine Entwicklung hin zu stärkerer Eigenwahl angenommen werden kann (Caspi & Shiner, 2006; Scarr & McCartney, 1983) und Unterschiede im kindlichen Verhalten oft eher Ursache als Folge des Elternverhaltens sein können (Lytton, 1990).

2.2.4 Familienstruktur und sozioökonomische Ressourcen

Im Folgenden wird nun der Blick weg von individuellen Merkmalen und hin zu Strukturmerkmalen und ihren Beziehungen zu Kompetenzen und Prozessmerkmalen häuslicher Lernumwelten gerichtet. Dabei wird zunächst auf Indikatoren der sozialen Herkunft eingegangen und anschließend auf die Familienform und -größe.

Sozioökonomische Ressourcen

Wie bereits in Kapitel 2.1.2 beschrieben, greifen Maße der sozialen Herkunft bzw. des sozioökonomischen Status auf den Bildungshintergrund, das Haushaltseinkommen und die berufliche Stellung (bzw. soziale Klassenzugehörigkeit) der Eltern zurück. Dabei haben sich bei jungen Kindern durchaus differenzielle Effekte bzw. Zusammenhänge mit Maßen der häuslichen Lernumwelt und verschiedenen Entwicklungs- oder Kompetenzmaßen gezeigt, die bei Verwendung zusammengesetzter Einzelindikatoren, wie z. B. dem International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI, Ganzeboom & Treiman, 1996), unentdeckt geblieben wären (Bornstein & Bradley, 2003; Duncan & Magnuson, 2003).

Die Beziehung zwischen der sozialen Herkunft und Maßen der Kompetenz und des akademischen Erfolgs wird seit vielen Jahrzehnten untersucht (Bradley & Corwyn, 2002), sodass eine Vielzahl von überwiegend anglo-amerikanischen Studien

existiert, die diesen Zusammenhang dokumentiert (Hoff, 2006b). In Deutschland wurden vor allem im Rahmen der großen Schulleistungsstudien soziale Disparitäten in den Kompetenzen von 10 und 15 Jahre alten Schülerinnen und Schülern gut belegt (Bos et al., 2007; Bos et al., 2012; Deutsches PISA-Konsortium, 2001; Deutschland, 2007; Klieme et al., 2010; OECD, 2013; Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012; Stubbe, Tarelli & Wendt, 2012; Tarelli, Schwippert & Stubbe, 2012; Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012). Für das vorschulische Alter zeigten Weinert und Ebert (2013), dass der Wortschatz von knapp vierjährigen Kindern monolingual deutscher Familien in Abhängigkeit der beruflichen Stellung der Familie (HISEI) deutlich variierte und die Kinder der höchsten Gruppe (HISEI 70-90) weiter über dem Mittelwert lagen als die Kinder der niedrigsten Gruppe darunter (HISEI 16-33). Der Einfluss des Bildungshintergrunds fiel etwas stärker aus und die Rückstände von Kindern mit eher niedrigem Status oder niedriger Bildungsherkunft waren in etwa vergleichbar mit den Rückständen von Kindern, die ein nicht muttersprachlich deutsches Elternteil hatten (ebd., S. 314). Mit Bezug auf die Bildungsherkunft hielt auch die Autorengruppe Bildungsberichterstattung fest, dass „bereits vor dem Schulstart manifeste sprachliche Fähigkeitsunterschiede in Abhängigkeit vom Schulabschluss der Eltern [...] bestehen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 61). In Bezug auf das Einkommen analysierte Biedinger (2009) den Einfluss von Armut und fand signifikante Zusammenhänge mit der kognitiven Entwicklung und dem Wortschatz bei drei- und vierjährigen Kindern. Auch Weinert und Ebert (2013) zeigten, dass das Einkommen Varianz im Wortschatz von monolingual deutschen Kindergartenkindern aufklärt und sich vor allem Kinder aus Familien mit sehr geringem Einkommen „von allen anderen abgrenzen, während die Kinder aus den drei übrigen Einkommensgruppen in ihren Wortschatz- und Grammatikleistungen nicht signifikant voneinander abweichen. Es scheinen folglich vor allem Familien mit geringem Einkommen benachteiligt, während ab einem gewissen Grundstock dieses kaum noch mit den sprachlichen Leistungen der Kinder in Beziehung steht“ (ebd., S. 315). Vergleicht man die verschiedenen Rollen von sozialer Klasse, Bildungshintergrund und Einkommen, zeigt sich nicht nur für Deutschland, sondern auch international, dass sich unter diesen verschiedenen Indikatoren des sozialen Hintergrunds der Bildungshintergrund als starker Prädiktor für frühe kognitive bzw. sprachliche Fähigkeiten erwiesen hat. So fielen etwa in Großbritannien die Rückstände in schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten von Kindern mit niedriger Bildungsherkunft etwas größer aus als die von Kindern aus

niedrigen sozialen Klassen. Sullivan, Ketende und Joshi (2013) zeigten, dass diese Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten von 7- bzw. 11-jährigen Kindern auch nach Kontrolle verschiedener Merkmale der häuslichen Lernumwelten signifikant blieben. Aber auch in den USA hat sich unter den verschiedenen Indikatoren des sozialen Hintergrunds der Bildungshintergrund als starker Prädiktor für frühe kognitive Fähigkeiten erwiesen (Mercy & Steelman, 1982), während Einkommenseffekte in der Regel eher gering ausfallen (vgl. Blau, 1999). Wie auch in Deutschland waren aber finanzielle Ressourcen vor allem dann für Entwicklungs- und Bildungsergebnisse relevant, wenn Armut vorlag, insbesondere wenn diese im Kindesalter über einen längeren Zeitraum erfahren wurde (Duncan & Brooks-Gunn, 1997; Korenman, Miller & Sjaastad, 1995; NICHD, 2005a). Wie viel Varianz die soziale Herkunft in sprachlichen Fähigkeiten erklärt, variiert zum Teil erheblich und ist auch abhängig von der sozioökonomischen Zusammensetzung der Stichproben. Bei Hart und Risley (1995) wurden $r^2 = 0,36$ berichtet, andere Studien berichteten aber zum Teil deutlich kleinere Werte (vgl. Hoff, 2003, 2006b).

Bezüglich des Zusammenhangs der Indikatoren des sozialen Hintergrunds mit familiären Prozessmerkmalen haben eine Reihe von Studien die Grundannahmen familiärer Investitionsmodelle (siehe auch 2.1.2) belegt. So zeigten Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo und Coll (2001), dass Familien, die nicht von Armut betroffen waren, häufiger lern- und sprachbezogene Aktivitäten mit ihren Kindern unternahmen, also eine Lernumwelt mit vielfältigen Anregungen aufwiesen, und deren Kinder auf mehr Bücher und stimulierende (Spiel-)Materialien etc. zurückgreifen konnten. Auch Yeung, Linver und Brooks-Gunn (2002) fanden klare Hinweise, dass die Zusammenhänge zwischen Haushaltseinkommen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder über einkommensbezogene Unterschiede im Anregungsgehalt der häuslichen Lernumwelt erklärt werden konnten. Kognitiv stimulierende Aktivitäten und Materialien waren die wichtigsten Mediatoren für einkommensbezogene Unterschiede in kognitiven sowie schriftsprachlichen Kompetenzen, während Depressivität und Erziehungsstil entsprechende Unterschiede im Ausmaß problematischen Verhaltens von Kindern erklärten (Linver, Brooks-Gunn & Kohen, 2002; Yeung et al., 2002). Mani, Mullainathan, Shafir und Zhao (2013) gaben allerdings zu bedenken, dass zumindest bei Erwachsenen auch direkte Zusammenhänge zwischen Armutserfahrungen und kognitiven Fähigkeiten bestanden und nahm an, dass armutsbezogene Sorgen mentale Ressourcen in Anspruch nehmen, die sonst für die Bewältigung anderer Anforderungen und Aufgaben zur Verfügung stünden. Weiterhin sind

auch Unterschiede in der Ausgestaltung früher häuslicher Lernumwelten nach Bildungshintergrund und sozialer Klasse zu erwarten und es besteht eine Reihe von Studien, die entsprechende Zusammenhänge gezeigt haben. Biedinger und Klein untersuchten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, kulturellem Kapital und als entwicklungsförderlich angenommenen Aktivitäten (z. B. Spiele spielen, Puzzeln, Geschichten erzählen) an einer deutschen Stichprobe ($N = 1.043$) und stellten fest, dass die Häufigkeit dieser Aktivitäten in Abhängigkeit des elterlichen Bildungsabschlusses, nicht aber in Abhängigkeit des Einkommens signifikant variierte. Jedoch hing die Häufigkeit dieser Aktivitäten vom kulturellen Kapital der Familie ab. Wurde der Indikator für das kulturelle Kapital¹¹ kontrolliert, verschwand der signifikante, eigenständige Effekt des Bildungshintergrunds auf die Häufigkeit der Aktivitäten (Biedinger & Klein, 2010; Klein & Biedinger, 2009). Differenzierter betrachteten Kluczniok et al. (2013) Prozesse häuslicher Lernumwelten und unterschieden darin bereichsspezifisch sprachliche und mathematische Anregungen sowie (bereichsunabhängige) familiäre Unterstützung. Sie berichteten unter anderem, inwiefern diese mit verschiedenen Indikatoren der sozialen Herkunft zusammenhängen. Dabei zeigte sich, dass insbesondere sprachlich anregende Prozessmerkmale mit Einkommen ($r = 0,39$), sozialer Klasse ($r = 0,41$) und Bildungshintergrund ($r = 0,43$) assoziiert waren. In einer multiplen Regression wurden sprachliche Anregungen zwar auch durch eine Bildungsorientierung signifikant vorhergesagt, anders als das kulturelle Kapital bei Klein und Biedinger (2009) wurde aber bei Kluczniok et al. (2013) dadurch nicht der Zusammenhang zwischen mütterlichem Bildungshintergrund und Anregungsintensität erklärt. Mit einer quantitativen Analyse der von Lareau qualitativ unterschiedenen Erziehungspraktiken (concerted cultivation vs. natural growth) zeigten Cheadle und Amato (2010), dass diese in der Tat vom sozialen Hintergrund der Familien abhängen.

Bei genauerer Betrachtung des Forschungsstands zu Zusammenhängen zwischen sozialer Herkunft und der Intensität sprachlicher Anregungen ist zunächst die viel beachtete Studie von Hart und Risley (1995) zu nennen. Über $2\frac{1}{2}$ Jahre wurden 42 Familien monatlich besucht, um deren Alltag zu beobachten und sprachliche Äußerungen aufzunehmen und zu kategorisieren. Die Autoren differenzierten in Hinsicht auf die soziale Herkunft zwischen *professional*, *working class* und *welfare families*. Sie rechneten vor, dass Kinder aus der oberen Klasse ein sprachlich

¹¹ Der hier verwendete Indikator für kulturelles Kapital enthielt sowohl Items zum Leseverhalten, als auch zu künstlerischen Tätigkeiten und dem Besuch von Oper, Theater und Museum.

ganz anderes Umfeld erlebten. Diese Kinder hörten nicht nur deutlich mehr und unterschiedlichere Wörter, auch die Art und Weise der Anrede unterschied sich. Während in Familien höherer Klassenpositionen ein eher diskursiver Austausch vorherrschte, war in den Familien der niedrigeren Klassenpositionen die Interaktion häufiger durch knappere und direktive Ansprachen geprägt. Vorausgesetzt der Annahme, dass die Unterschiede in der Anregungsintensität über die Zeit konstant bleiben, ergab sich nach Hart und Risley (2003) eine beachtliche Differenz in den sprachlichen Erfahrungen zwischen den Klassenpositionen: Hochgerechnet würden damit über den Zeitraum von vier Jahren Kinder aus Familien der oberen Klasse im Durchschnitt 11,2 Millionen, Kinder aus *working-class* 6,5 Millionen, Kinder aus *welfare* Familien aber nur 3,2 Millionen Wörter hören. Hoff-Ginsberg (1998) fand durchaus vergleichbare Muster, aber die Differenzen in den entsprechenden Maßen des produktiven Wortschatzes waren in dieser Studie nicht so stark ausgeprägt¹². Trotz solcher Einwände hat aber auch der darüber hinausgehende Forschungsstand konsistent belegt, dass Mütter mit höherem sozioökonomischen Status häufiger mit ihren Kindern sprechen als Mütter mit niedrigem sozioökonomischen Status und letztere in sprachlichen Interaktionen auch seltener Fragen stellen und ihr Kind in ein Gespräch verwickeln (siehe auch Hoff, 2006b; Hoff, Laursen & Tardif, 2002).

Dass die Varianz im Sprachstand von Kindern nicht nur auf Unterschiede in der genetischen Ausstattung oder allgemeiner kognitiver Grundfähigkeiten zurückzuführen ist, wurde auch durch weitere Befunde unterstützt, die zeigten, dass nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität sprachlicher Erfahrungen im häuslichen Umfeld in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund variierte. Ähnlich wie Hart und Risley zeichnete auch Hoff (2003) die sprachlichen Äußerungen von Müttern unterschiedlicher sozialer Herkunft auf und stellte als zentralen Unterschied die mittlere bzw. durchschnittliche Länge sprachlicher Äußerungen heraus. Diese war für den Sprachstand relevant und erklärte in der (recht kleinen) Stichprobe auch die sozialen Unterschiede im Sprachstand der 16 – 31 Monate

¹² Während sich ein Teil der Kritik an Hart und Risleys Studie daran festmachte, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gewissermaßen indirekt über die reine Sprachproduktion erfasst wurden, anstatt (üblichere) rezeptive Maße zu verwenden, setzt die Kritik von Rindermann und Baumeister (2015) vor allem an dem ihrer Meinung nach diffus erscheinenden Indikator des sozialen Hintergrunds und der damit verbundenen Interpretation der Ergebnisse an. So stellten die Autoren im Rahmen einer Reanalyse derselben und weiterer Daten heraus, dass es irreführend sei, die gefundenen herkunftsbezogenen Unterschiede in der Lernumwelt und im Sprachstand so stark auf Einkommen und Wohlstand zu beziehen. Vielmehr zeigten ihre Reanalysen, dass die bedeutsamen Unterschiede wohl eher an Bildungsindikatoren auszumachen seien (die aber auch zumindest teilweise genetisch konfundiert sein könnten).

alten Kinder. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen aber auch Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman und Levine (2002) in Hinsicht auf sozio-ökonomische Differenzen in der syntaktischen Komplexität der Äußerungen von 5 Jahre alten Kindern. Aus bildungssoziologischer Perspektive besser untersucht sind Zusammenhänge zwischen Indikatoren des kulturellen Kapitals als Mediatoren der Beziehung von sozialem Hintergrund und sozial ungleichen Kompetenzen bzw. Bildungsauscomes. Diese Mediatoren bewegen sich zwar einerseits auf Prozessebene, da es sich dabei oftmals um (kulturelle) Aktivitäten handelt, entsprechen aber dennoch nicht der Definition proximaler Prozesse im Sinne Bronfenbrenners, da hier in der Regel auf kulturelle Aktivitäten der Eltern fokussiert werden, in die das Kind also nicht unmittelbar involviert ist. Dennoch haben sich die elterliche Beteiligung an Hochkultur und ihr Leseverhalten als für die Bildungsauscomes ihrer Kindern relevante Merkmale herausgestellt (Baumert & Maaz, 2006; Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Brake & Büchner, 2003; N. D. De Graaf et al., 2000; P. M. De Graaf, 1986; DiMaggio, 1982; Georg, 2004, 2005; Jungbauer-Gans, 2004; Sullivan et al., 2013; Watermann & Baumert, 2006). Arbeiten, in denen die Rolle von Indikatoren des kulturellen Kapitals bei Kindern im Vorschulalter untersucht wurden, lassen sich aber nur selten finden und berücksichtigten in der Regel auch keine Kompetenz- oder Entwicklungsmaße (siehe z. B. Biedinger & Klein, 2010; Klein & Biedinger, 2009; Mudiappa & Klucznik, 2015). Mudiappa und Klucznik (2015) zielten aber explizit auf eine Verbindung des Konzepts von pädagogischer Qualität (der häuslichen Lernumwelt) und des soziologischen Konzepts von kulturellem Kapital. Ausgehend von der Annahme, dass Übertragung von Kulturkapital früh beginnt und kulturelle Aktivitäten mit Kindern als anregend für deren Entwicklung betrachtet und damit durchaus auch als relevanter Teil der häuslichen Lernumwelt angesehen werden können (Dumais, 2006a, 2006b; Mudiappa & Klucznik, 2015), wurde auf Basis deutscher Daten gezeigt, dass diese Aktivitäten insbesondere von kulturellen Ressourcen – also dem elterlichen Kulturkapital – abhängen und weniger direkt von Indikatoren des sozioökonomischen Status (Mudiappa & Klucznik, 2015).

Familienform und -größe

Entsprechend der Annahmen der *resource dilution*-Hypothesen und der *confluence theory* ist mit steigender Geschwisteranzahl eine Verringerung von Kompetenzen des einzelnen Kindes zu erwarten. Ebenso kann argumentiert werden, dass Kinder aus Einelternhaushalten einen im Durchschnitt geringeren Kompetenzstand bzw.

geringere Bildungsauscomes aufweisen (vgl. Kapitel 2.1.2). Zumindest anhand verschiedener amerikanischer Datensätze wurde wiederholt und konsistent gezeigt, dass die Anzahl der Geschwister negativ mit Sprachstand beziehungsweise mit verschiedenen kognitiven Fähigkeiten und Bildungsauscomes verbunden war und dieser Zusammenhang unter Kontrolle anderer Kovariaten, wie zum Beispiel Indikatoren des sozioökonomischen Status, bestehen blieb (Alwin, 1991; Blake, 1981, 1989; Downey, 1995, 2001; Marjoribanks, 1974, 1979; Steelman et al., 2002). Weiterhin gab es Hinweise, dass diese Zusammenhänge nicht linear waren und Schwellenwerte existierten. So fanden etwa de La Rochebrochard und Joshi (2013) bei britischen Kindern im Kindergartenalter erst ab zwei Geschwistern negative Zusammenhänge mit sprachlich-kognitiven Fähigkeiten. Auch Alleinerziehendenhaushalte erzielten auf der entsprechenden HOME Subskala zum Stimulationsgehalt niedrigere Werte (Bradley, 2002; MacKinnon, Brody & Stoneman, 1982). Während aber die Befunde zum Zusammenhang der Familiengröße mit dem Entwicklungsstand oder mit Bildungsauscomes recht eindeutig ausfielen, blieb der Forschungsstand über Zusammenhänge mit dem Alleinerziehendenstatus weniger eindeutig. Mal zeigten sich eindeutigere Zusammenhänge mit späteren Bildungsauscomes, wenn die Kindheit bei einer alleinerziehenden Mutter verbracht wurde (z. B. Ermisch & Francesconi, 2001), unter Kontrolle von Merkmalen der sozialen Herkunft zeigten sich aber oftmals nur noch kleine Unterschiede, die auch teilweise ihre statistische Signifikanz verloren (z. B. Boggess, 1998; Francesconi, Jenkins, Siedler & Wagner, 2006; Ginther & Pollak, 2003; Lehmann, Gänsfuß & Peek, 1999). Entsprechende Annahmen zur Nachteiligkeit des Aufwachsens in nicht-traditionellen Familien ließen sich also oft empirisch nicht nachweisen und wurden auch theoretisch kritisiert (z. B. Bohrhardt, 2000).

2.2.5 Zusammenspiel der Variablen: Mediierte und moderierte Effekte

Eine Grundannahme sowohl der Modellvorstellungen pädagogischer Qualität sowie sozialer Bildungsungleichheiten ist, dass sich die Effekte distalerer Strukturmerkmale indirekt über proximalere Prozessmerkmale auf das Individuum auswirken. Auf Basis ökologischer Entwicklungstheorien und der Kritik von Wachs an *global effects* Modellen ist weiterhin anzunehmen, dass die Stärke des Zusammenhangs von Prozessmerkmalen mit einem Entwicklungsmerkmal systematisch als Funktion individueller Merkmale des größeren Kontexts variiert. Im Folgenden wird daher der Forschungsstand zu mediierten und moderierten Effekten zusammengefasst.

Wenn Arbeiten aus dem Bereich der Bildungsforschung Mediationseffekte im Zusammenhang häuslicher Lernumwelten thematisieren, wird in der Regel untersucht, inwiefern sich soziale Ungleichheiten im Kompetenz- oder Bildungsstand über proximalere Merkmale der häuslichen Lernumwelt, wie z. B. sprachlich anregende Aktivitäten oder Kulturkapital, erklären lassen. In der Regel wurden die Zusammenhänge zwischen sozialem Hintergrund und Kompetenzen der Kinder deutlich abgeschwächt und verloren in kleineren Stichproben teilweise ihre statistische Signifikanz, wurden aber – insbesondere in Hinsicht auf den Bildungshintergrund – in der Regel nicht vollständig durch die untersuchten Prozessmerkmale vermittelt (vgl. z. B. Bennett et al., 2002; N. D. De Graaf et al., 2000; P. M. De Graaf, 1986; DiMaggio, 1982; Ermisch, 2008; Evans et al., 2009; Georg, 2005; Guo & Harris, 2000; Hoff, 2003; Lehl, Ebert, Roßbach & Weinert, 2012; Leseman & de Jong, 1998; Leseman, Scheele, Mayo & Messer, 2007; Linver et al., 2002; Marjoribanks, 1996; Melhuish et al., 2001; Niklas, Möllers & Schneider, 2013; Relikowski, Schneider & Linberg, 2015; Sullivan et al., 2013; Watermann & Baumert, 2006; Weinert & Ebert, 2013; Yeung et al., 2002; Zadeh, Farnia & Ungerleider, 2010).

Moderierte Effekte können sich ganz unterschiedlich darstellen. Variiert die Stärke des Zusammenhangs eines Merkmals mit dem Outcome in Abhängigkeit von einer weiteren Variable, sind etwa kompensatorische Effekte (oder Matthäuseffekte) denkbar. Insgesamt gibt es Hinweise dafür, dass Prozessmerkmale der (häuslichen) Lernumwelt vor allem dann für die Erklärung individueller Unterschiede in Entwicklungs- und Bildungsauscomes relevant sind, wenn es sich um Kinder handelt, die in einem schwierigen und benachteiligendem Umfeld leben. Einerseits zeigten sich vor allem immer dann klare Effekte von Interventionen, wenn Kinder aus besonders benachteiligten Verhältnissen kamen (Jensen, 1967, 1969), andererseits trugen Umweltmerkmale kaum zur Erklärung individueller Unterschiede bei, wenn es sich um Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status handelte (Rowe, Jacobson & Van den Oord, 1999). Als Erklärung hierfür wurde angenommen, dass Merkmale der Lernumwelt als Schwellenwertvariablen fungieren und, ökonomisch ausgedrückt, ein abnehmender Grenzertrag von Prozessmerkmalen zu erwarten ist, da ein gewisses Anregungsniveau nötig sei, um das angelegte Potential zur Entfaltung zu bringen. Demnach könnten Kinder, die in normalen Lernumwelten aufwachsen, ihr Potential zur Entfaltung bringen, sodass darüber hinausgehende Anregungen keine zusätzliche Wirkung mehr entfalten würden. Da ausreichend anregende Lernumwelten in Familien mit

höheren sozioökonomischen Ressourcen in der Regel vorhanden seien, wäre die verbleibende Varianz proximaler Prozesse damit für die Erklärung individueller Unterschiede nicht mehr so relevant (vgl. Jensen, 1969; Leseman & van den Boom, 1999; Rowe et al., 1999; Scarr, 1992)¹³. Wenngleich es nicht unproblematisch erscheint, genetische und umweltbedingte Aspekte des familiären Hintergrunds (oder anderer Maße der häuslichen Lernumwelt) strikt voneinander zu trennen, wurde aus diesen Ergebnissen die besondere Bedeutsamkeit familiärer Prozessmerkmale insbesondere für solche Kinder hervorgehoben, die in Familien mit geringen sozioökonomischen Ressourcen aufwachsen (Siraj & Mayo, 2014, S. 127.). Inwiefern Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten tatsächlich stärker von einer anregenden häuslichen Lernumwelt profitieren, ist mangels quantitativer Analysen unklar. Entsprechend könnte angenommen werden, dass kompensatorische Effekte zu erkennen sind, wenn Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status eine Kindertagesstätte besuchen und dort anregende Lernumwelten erleben. Allerdings ist der Forschungsstand dazu nicht eindeutig. In der Regel scheinen alle Kinder gleichermaßen von der Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten zu profitieren und intensivere Anstrengungen (hohe Qualität) nötig zu sein, um kompensatorische Effekte erkennen zu lassen (Burger, 2010; Green & Mostafa, 2011; Roßbach, Klucznik & Kuger, 2008).

Moderierte Effekte sind aber auch im Sinne von Substitution verschiedener Ressourcen oder im Sinne von Resilienz (oder Vulnerabilität) vorstellbar. So wurde etwa schon bei der Betrachtung des Wechselspiels unterschiedlicher Strukturmerkmale darauf hingewiesen, dass die Stärke des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungsergebnis von der Anzahl im Haushalt lebender Geschwister abhängig war und damit von einer hohen Geschwisteranzahl ausgehende negative Effekte nur dann sichtbar wurden, wenn diese Familien nur über geringe sozioökonomische Ressourcen verfügten (McLoyd, 1998; Mercy & Steelman, 1982; Walberg & Marjoribanks, 1976). Bedingungen, unter denen die Wirkungen von Risikofaktoren zur Ausprägung kommen oder unter denen ihre Ausprägung verhindert werden kann, wurden bislang zumeist in Bezug auf Strukturmerkmale untersucht. Es existieren nur wenige theoretische Modelle, die explizit eine Verbindung zwischen sozialer Herkunft und Persönlichkeitseigenschaften herstellen. Aber mit den Er-

¹³ Die Ergebnisse von Turkheimer, Haley, Waldron, D'Onofrio und Gottesman (2003) zeigten, dass in Familien mit geringen sozioökonomischen Ressourcen 60% der Varianz der kindlichen Intelligenz durch Merkmale geteilter Umwelten aufgeklärt wurde, während der Beitrag von genetischen Merkmalen nahe 0 lag. Genau andersherum verhielt es sich aber bei Familien mit hohem sozioökonomischen Status.

gebnissen der Perry Preschool Studie konnte gezeigt werden, dass mit qualitativ hochwertiger vorschulischer Betreuung die Entwicklungsverläufe von Kindern aus stark benachteiligenden Verhältnissen nachhaltig beeinflusst wurden (Belfield et al., 2006; Schweinhart et al., 2005; Schweinhart & Weikart, 1997). Dieser Effekt wurde vornehmlich über eine Veränderung der nicht-kognitiven Eigenschaften erklärt (Heckman & Kautz, 2012; Heckman, Pinto & Savelyev, 2012) und über eine veränderte Lernumwelt erreicht. Entsprechend orientierten sich die wenigen vorhandenen Analysen zum Beitrag von Persönlichkeitseigenschaften zur Erklärung sozialer Ungleichheiten (Uhlir, Solga & Schupp, 2009) an übereinstimmenden Befunden darüber, dass Persönlichkeitseigenschaften, insbesondere in der frühen Kindheit, zu einem substantiellen Anteil über Merkmale (nicht-geteilter) Umwelten erklärt werden (Bouchard, 1994; Roberts & DelVecchio, 2000).

Doch nur wenige Arbeiten befassten sich explizit mit der Frage, ob und inwiefern Persönlichkeitseigenschaften und sozialer Hintergrund in Bezug auf spätere Bildungsabschlüsse und berufliche Positionen unabhängig voneinander wirken oder interagieren. Damian et al. (2014) bzw. Shanahan et al. (2014) formulierten und überprüften diesbezüglich die in Kapitel 2.1.2 vorgestellten Hypothesen: (a) Die *independent effects* Hypothese, nach der Persönlichkeitseigenschaften Bildungsabschlüsse bzw. berufliche Positionen unabhängig vom elterlichen sozioökonomischen Status vorhersagen, (b) die *resource substitution* Hypothese, nach der individuelle Unterschiede insbesondere bei niedriger sozialer Herkunft prädiktiv sind, und (c) die *Matthew effect* Hypothese, nach der insbesondere die Persönlichkeitseigenschaften von Kindern aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status für den Statuserwerb prädiktiv sind. Shanahan et al. (2014) replizierten im Wesentlichen mit Längsschnittdaten die querschnittlichen Befunde von Damian et al. (2014) und fanden Hinweise, dass sich einerseits höhere Ausprägungen in Verträglichkeit, Offenheit und emotionaler Stabilität mit höherer Wahrscheinlichkeit bei Kindern aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status fanden, aber im Sinne der *resource substitution* Hypothese eben diese Eigenschaften negative Effekte ausgleichen konnten, die mit einem niedrigen elterlichen Bildungshintergrund verbunden waren (auch unter Kontrolle domänenübergreifender kognitiver Grundfähigkeiten).

2.3 Zusammenfassung

Theorie. Lewins Annahme, dass sich das Verhalten einer Person nur unter Berücksichtigung von sowohl Individual- als auch Kontextmerkmalen erklären lasse, diene als Ausgangspunkt der Grundannahme, dass auch bei der Betrachtung eines Entwicklungsergebnisses im Kindergartenalter das Kind selbst nicht als passiver Rezipient von Umweltereignissen angesehen werden sollte. Neuere transaktionale Modelle gehen entsprechend von einem Kind aus, das seine Lernumwelt auch aktiv (mit-)gestalten kann und dass wechselseitige Einflüsse zwischen Kind und Kontext bestehen (Belsky, 1984; Ford & Lerner, 1992; Lansford et al., 2011; Sameroff, 1994). Weiterhin ist davon auszugehen, dass Kinder beispielsweise auf Grund ihres Alters, Geschlechts oder ihrer Persönlichkeitseigenschaften unterschiedliche Präferenzen für Aktivitäten haben oder in unterschiedlichem Ausmaß von diesen profitieren (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Scarr & McCartney, 1983).

Solche Überlegungen werden teilweise in Modellen zur Wirkung von Unterricht abgebildet (vgl. z. B. Fend, 1980), wenn Lernen als ko-konstruktiver Prozess beschrieben und davon ausgegangen wird, dass die schulische Lernumwelt Angebote bereitstellen kann, es hinsichtlich der Wirkung solcher Angebote aber auf die Nutzung und damit auch auf die Motivation und Bereitschaft des Kindes zur Nutzung der Angebote ankommt.

Überlegungen zur aktiven und von persönlichen Eigenschaften abhängenden Auswahl von Stimuli oder Lernangeboten wie auch die nach individuellen Merkmalen variierenden Wirkungen von Kontextmerkmalen sind aber nicht nur für das Kindergartenalter in gleichem Maße relevant wie für den schulischen Lernkontext, sondern auch für die Erklärung sozialer Ungleichheiten im Entwicklungs- und Kompetenzstand der Kinder. Zumindest wenn diese mit unterschiedlichen Sozialisationskontexten bzw. mit sich nach sozioökonomischen Ressourcen unterscheidenden Lernerfahrungen im häuslichen Kontext erklärt werden. Letztlich können Modelle zur Erklärung von sozialen Ungleichheiten im Kompetenzstand im Kindergartenalter dann als „Spezialfall“ ökologischer Entwicklungstheorien verstanden werden.

Forschungsstand. Die Fülle bestehender Forschungsbefunde zum Thema häuslicher Lernumwelten und früher sozialer Ungleichheiten im Sprachstand wird nun nochmals stark zusammengefasst dargestellt und anschließend mit der gerade

komprimiert beschriebenen theoretischen Perspektive kontrastiert, um Forschungsdefizite im Zusammenhang der globalen Forschungsfrage, wie häusliche Lernumwelt und individuelle Eigenschaften zur Erklärung sozioökonomischer Ungleichheiten im Sprachstand von Kindern beitragen, abzuleiten.

Sprache wurde als Schlüsselkompetenz für Bildungsprozesse beschrieben (z. B. Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007), die von sprachlichen Anregungen der Umwelt beeinflusst wird (z. B. Hoff, 2006a) und Gegenstand sozioökonomischer Ungleichheiten ist (z. B. Bernstein, 1980; Lee & Burkam, 2002; Oevermann, 1972; Weinert & Ebert, 2013). Dabei wurde in verschiedenen Studien übereinstimmend gezeigt, dass im Kindergartenalter familiäre Merkmale deutlich mehr Varianz im Kompetenz- und Entwicklungsstand aufklären als Merkmale institutioneller Betreuung (Roßbach, Kluczniok & Isenmann, 2008; Tietze et al., 2005) – und der genaueren Betrachtung früher häuslicher Lernumwelten damit eine wichtige Rolle in Hinsicht auf soziale Bildungsungleichheiten zufällt.

Ergebnisse deutscher, vor allem aber anglo-amerikanischer Studien zeigten, dass proximalere Merkmale häuslicher Lernumwelten einen über die Indikatoren des sozioökonomischen Status hinausgehenden Beitrag zur Erklärung verschiedener Entwicklungsmaße leisten (Melhuish et al., 2001; Sammons et al., 2007; Sylva et al., 2004), dass Anregungen bereichs- oder domänenspezifisch konzipiert werden sollten (z. B. Kluczniok et al., 2013) und für sprachliche Fähigkeiten die Quantität und Qualität sprachlicher Interaktionen – insbesondere des Vorlesens – relevant sind (z. B. Arnold & Whitehurst, 1994; Hoff, 2006a; Huttenlocher et al., 2002; Leseman & de Jong, 1998).

Ergebnisse von Arbeiten zu sozialen Ungleichheiten im vorschulischen Alter haben weiterhin gezeigt, dass sich die Ausgestaltung häuslicher Lernumwelten in Abhängigkeit des sozioökonomischen Status unterschiedlich darstellt – die Möglichkeiten von Eltern, eine anregende Lernumwelt bereitzustellen, also von ihren sozioökonomischen Ressourcen abhängen (z. B. Bornstein & Bradley, 2003; Conger & Dogan, 2007; Hoff, 2006b; Hoff et al., 2002; Lareau, 2011; Siraj & Mayo, 2014) – aber auch andere Strukturmerkmale, wie die Anzahl von Kindern im Haushalt, mit einer geringeren Anregungsqualität der häuslichen Lernumwelt und geringeren Kompetenzen der Kinder einhergehen können (z. B. Downey, 2001; Steelman et al., 2002; Zajonc & Sulloway, 2007). Wenn auch zumeist für das Schulalter, wurde weiterhin aus bildungssoziologischer Perspektive häufig gezeigt, dass das elterliche kulturelle Kapital (B. Becker, 2014; Georg, 2004) sowie das

elterliche Leseverhalten (oftmals gemessen über die Anzahl von Büchern, z. B. N. D. De Graaf et al., 2000) als Mediatoren sozialer Disparitäten im Kompetenzstand fungieren.

Kind und Kontext

Häusliche Lernumwelt und soziale Ungleichheiten im
vorschulischen Sprachstand

Linberg, T.

2017, X, 192 S. 17 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-18086-7