

1 Theoretischer Hintergrund

Die Heterogenität des Konstruktes der häuslichen Lernumwelt hat ihren Ursprung in den unterschiedlichen theoretischen und empirischen Forschungssträngen, die überwiegend in den 1960er Jahren wurzeln. Zur Entwicklung des Begriffs der „häuslichen Lernumwelt“ für die vorliegende Studie werden im folgenden Kapitel daher zunächst einige historische Entwicklungslinien des entsprechenden Forschungsbereichs nachgezeichnet. Darüber hinaus dient die historische Einführung der Einordnung der vorliegenden Studie und anderer aktueller Befunde in den historischen Kontext. Anschließend werden relevante theoretische Zugänge zur „Wirkweise“ der Familie auf die kindliche Kompetenzentwicklung beschrieben und in ihrer Passung zur vorliegenden Arbeit bewertet. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Zugänge hat sich zudem ein breites Forschungsfeld ergeben, das sehr heterogene Konzepte der häuslichen Lernumwelt hervorgebracht hat. Ziel der folgenden Kapitel ist es daher, die Heterogenität des Forschungsfeldes vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zu systematisieren. Dazu werden in den folgenden Kapiteln die verschiedenen Konzepte zur Erfassung unterschiedlicher Aspekte der häuslichen Lernumwelt beschrieben und die mit diesen Verfahren gewonnenen Ergebnisse bezüglich der Effekte auf bestimmte Maße der kindlichen Entwicklung diskutiert.

1.1 Historische Einführung und Begriffsklärung

Historisch betrachtet können schon für das beginnende 17. Jh. Belege dafür gefunden werden, dass der Familie eine besondere Bedeutung bei der Unterstützung der kindlichen Entwicklung beigemessen wurde (Überblick bei Minsel, 2007). Zu nennen ist hier zum Beispiel das Werk „Informatorium der Mutter-schul“ von Comenius, das 1633 erschien und die Bedeutsamkeit des familialen Kontextes, insbesondere der Mutter, für die kindliche Entwicklung betont (Comenius, 1962). Mit der Definition von Kindheit als eigener Lebensphase (Ariès, 2003) und dem Aufkommen der Aufklärung verfassten einige „Pädagogen“ Schriften zum besseren Umgang mit Kindern. So meinte Rousseau (1762) in seinem Erziehungsroman „Emile“, man solle die Kinder nicht wickeln, da es sie in ihrer motorischen Entwicklung hemme (Rousseau, 1971). Etwa zeitgleich

veröffentlichte Salzmann 1770 sein „Krebsbüchlein“, in dem konkrete Anleitungen für die häusliche Erziehung kleiner Kinder gegeben werden (Salzmann, 1961). Pestalozzi gab 1804 mit seinem „Buch der Mütter“ ebenfalls eine Art Anleitung für Mütter heraus, die die Förderung der „intellektuellen und sittlichen Bildung“ (S. 5) ihrer Kinder unterstützen sollte (Pestalozzi, 1958). Auch das Werk „Mutter und Koselieder“ von Fröbel (1840) bietet eine Anleitung für Mütter zur Förderung der sozialen Entwicklung ihrer Kinder (Konrad, 2006). Darüber hinaus verweisen Schriften bereits Ende des 19., Anfang des 20. Jh. darauf, dass das Vorlesen von Büchern in den frühen Jahren Kinder darin unterstützen könne, Geschriebenes zu verstehen, eigene Geschichten zu erzählen und Bilder zu interpretieren (Huey, 1968; Iredell, 1898).

Die empirische Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Familie für die kognitive Entwicklung wurde allerdings bis weit in die 60er Jahre durch die Anlage-Umwelt-Problematik mit einer starken Betonung nativistischer Positionen (Lenz, 2005; Wachs, 1992) dominiert. Dabei standen fast ausschließlich Maße der Intelligenz im Vordergrund. Intelligenz ist den nativistischen Theoretikern zufolge genetisch determiniert (Hunt, 1961). Die Bedeutung der Familie für die kindliche Entwicklung ergibt sich diesen Überlegungen zufolge allein aus der Weitergabe des genetischen Materials. Dieser These setzte eine breite Umweltforschung die Annahme entgegen, dass Intelligenz maßgeblich durch die Umwelt bestimmt sei (Ausubel, 1966; Bloom, 1964; Hess & Shipman, 1965; Hunt, 1961). Führend waren dabei die Arbeiten von Hunt („Intelligence and Experience“, 1961) und Bloom (1964). Unter Umwelt versteht Bloom (1964) „[...] die Bedingungen, Einflüsse (forces) und äußeren Reize, die auf Menschen einwirken. Dies können psychische, soziale, aber auch intellektuelle Einflüsse und Bedingungen sein. Nach unserer Auffassung reicht Umwelt von den unmittelbarsten sozialen Interaktionen bis zu den entferntesten kulturellen und institutionellen Einflüssen. Wir glauben, dass die Umwelt aus einem Netzwerk von Einflüssen und Faktoren besteht, die den Menschen umgeben. Wenn auch einige Menschen diesem Netzwerk widerstehen können, werden nur äußerst selten (in extremen Fällen) Individuen völlig ausweichen oder entkommen können. Umwelt ist eine formende und verstärkende Kraft, die auf Menschen einwirkt“ (Bloom, 1964, S. 187).

Parallel dazu sorgte die in den 60er Jahren unter dem Titel „Equality of Educational Opportunity“ unter der Leitung von Coleman et al. (1966) veröffentlichte Studie für heftige Diskussionen: Die Untersuchung zum Einfluss des sozialen Hintergrundes der Familie auf die schulische Entwicklung von Kindern und

Jugendlichen kam zu dem Schluss, dass deren Bildungserfolg maßgeblich von der sozialen Herkunft und der sozialen Zusammensetzung der Klasse bestimmt wird. Von untergeordneter Bedeutung hingegen seien Merkmale der Schule selbst (siehe auch Jencks, 1973). Der Zusammenhang zwischen Merkmalen des sozialen Hintergrunds einer Familie und den schulischen Leistungen eines Kindes wurde daraufhin in einer Vielzahl von Studien untersucht (zusammenfassend z. B. Bradley & Corwyn, 2002). Metaanalysen belegen dabei mittlere bis große Zusammenhänge (Sirin, 2005; White, 1982).

Obwohl mittlerweile weitestgehend Konsens darüber herrscht, dass die soziale Herkunft von Kindern sowohl die frühe Kompetenzentwicklung als auch die späteren Schulleistungen beeinflusst, bleibt die Frage bestehen, wie diese Zusammenhänge zu erklären sind. Einige Forscher weisen dabei immer wieder darauf hin, dass neben den eher distalen Merkmalen, wie dem sozioökonomischen Status (SES) auch Prozessvariablen untersucht werden müssen, die die dahinterliegenden Mechanismen aufdecken (z. B. Clarke-Stewart & Apfel, 1978; Clarke-Stewart, 1988). Auch White (1982) macht in seiner Metaanalyse deutlich, dass die Effektstärken für eher proximale Merkmale wie „home atmosphere“ und „school resources“ 4- bis 11-mal höher sind als die traditionellen Variablen zur Messung des sozioökonomischen Status, wie Einkommen und Sozialstatus. Bemühungen, solche Prozesse zu identifizieren, unternahmen vor allem die von Marjoribanks (1974, 1979) benannten Vertreter der „Britischen Schule“ und der „Chicagoer Schule“. Die „Chicagoer Schule“ bezeichnet Forscher rund um Bloom, die Listen zur Erfassung von elterlichem Verhalten und Eltern-Kind Interaktionen entwickelten, von denen angenommen wurde, dass sie die intellektuelle Entwicklung fördern (Iverson & Walberg, 1982). Beispiele für solche Variablen sind „Lesen Sie dem Kind vor?“ oder „Diskutieren Sie die Noten mit Ihrem Kind?“. Forscher der „Britischen Schule“ waren hingegen größtenteils in England angesiedelt und legten ihren Fokus weniger auf die Verhaltensweisen von Eltern, als vielmehr auf die elterlichen Erfahrungen und Einstellungen sowie die materiellen Gegebenheiten zu Hause (ebd.). Insbesondere die Arbeiten der „Chicagoer Schule“ zeigen, dass die erfassten Merkmale der häuslichen Umwelt stärker mit den kindlichen Fähigkeiten assoziiert sind als Maße des sozialen Status (Überblick bei Walberg & Marjoribanks, 1976). Auch Coleman und Hoffer (1987) konnten zeigen, dass für den Schulerfolg von Kindern nicht nur die materiellen Ressourcen und das Bildungsniveau der Eltern eine wichtige Rolle spielen, sondern auch die Beziehung zwischen Eltern und Kind – das soziale

Kapital. Allerdings beziehen sich diese Studien auf ältere Kinder ab einem Alter von 10 Jahren. Dies veranlasste eine Forschergruppe um Betty Caldwell dazu, ein Instrumentarium zu entwickeln, das die häusliche Lernumwelt in den früheren Jahren abdeckt – zunächst „Inventory of Home Stimulation“ (Elardo, Bradley & Caldwell, 1975) und später „Home Observation for Measurement of the Environment (HOME)“ (Caldwell & Bradley, 1984) genannt. Ziel war die Konstruktion eines „[...] valid, reliable, easy-to-administer, observationally based inventory that would provide an index of the quality and quantity of social, emotional, and cognitive support available to a young child (from birth to 3 years of age) within the home setting“ (Elardo et al., 1975, S. 71). Das ursprünglich für 0–3-jährige Kinder entwickelte Instrumentarium wurde ebenfalls für Kinder im Alter von 3–6 (HOME-Early Childhood (EC)), 6–10 (HOME-Middle Childhood), 10–14 (HOME-Early Adolescence) und für behinderte Kinder angepasst (Caldwell & Bradley, 1984) und fand daraufhin in zahlreichen Studien Anwendung (Überblick bei Bradley, 2015; Totsika & Sylva, 2004). Eine der herausragenden Punkte der HOME sehen Ramey und Ramey (2000) darin, dass hier die Perspektive des Kindes zugrunde gelegt wird. Sie bezeichnen dies sogar als „revolutionary notion that led to a new measurement strategy“ (Ramey & Ramey, 2000, S. 125). Statt alle möglichen Aspekte der HLE zu erfassen, zum Beispiel alle vorhandenen Bücher zu zählen, sollen nur diejenigen gezählt werden, die dem Kind auch zugänglich sind, und anstatt den Familienstand zu erfragen, soll z. B. erfasst werden, wie oft der Vater an gemeinsamen Mahlzeiten teilnimmt. Dadurch ergebe sich ein völlig neues Verständnis der häuslichen Lernumwelt.

Auch in Deutschland lösten die Thesen von Hunt und Bloom zur Bedeutung der frühen Umwelterfahrung, aber auch die Untersuchungen zu Head Start und anderen Interventionsprogrammen in den USA (Überblick bei The Consortium for Longitudinal Studies, 1983) eine Debatte um frühkindliche Bildung in den 60er Jahren aus (Schmalohr, 1978). Es wurde eine Reihe von Forschungsinitiativen in Gang gesetzt, die neben Begleitforschung zur Wirkung von Vorklassen, Eingangsstufen und Kindergärten auch die Curriculumsentwicklung in den Blick nahmen (ebd.). Der Bildungsauftrag des Kindergartens sollte auch durch strukturelle Veränderungen gestärkt werden. Aufgrund des starken Fokus auf die Reform des Bildungswesens in dieser Zeit entsteht der Eindruck, dass die Familie als Bildungsort weitestgehend vernachlässigt wurde. Doch wurde besonders in dieser Zeit die Bedeutung der Familie für den Schulerfolg anerkannt (Roth,

1969). Die Forschung zur Bedeutung der Familie bestimmte in dieser Zeit vor allem die „schichtspezifische Sozialisationsforschung“ (Bertram, 1976). Diese beschäftigte sich mit den unterschiedlichen Erziehungspraktiken in unterschiedlichen Schichten und dem damit verbundenen Bildungserfolg. Diese Art der Forschung wurde sehr stark kritisiert, da sie zu stark auf die vermeintlichen Defizite der unteren Schichten fokussierte und kaum Erklärungen für die schichtspezifischen Praktiken lieferte (ebd.). Ein weiterer Kritikpunkt war die unidirektionale Betrachtung der schichtspezifischen Sozialisationsforschung: Der Einfluss der Schicht sei zu deterministisch gedacht und die Rolle des „Sozialisanden“, seine Eigenaktivität, sei unterschätzt worden (Hopf, 2010, S. 130). Mit der „ökologischen Sozialisationsforschung“, maßgeblich durch die Entwicklung einer systematischen ökologischen Theorie zur menschlichen Entwicklung von Urie Bronfenbrenner (1979) beeinflusst, in der über die Schichtzugehörigkeit hinaus weitere Indikatoren herangezogen wurden (Bertram, 1982; Hopf, 2010, 131) wurde die „schichtspezifische Sozialisationsforschung“ allmählich abgelöst. So untersuchte Valtin (1975) z. B. das Auftreten von „Legasthenie“ bzw. Verhaltensstörungen von Kindern im Grundschulalter in Abhängigkeit vom Wohnumfeld bzw. von Ressourcen der Familie, während Schichtmerkmale (z. B. Beruf des Vaters) und andere Merkmale (z. B. Alter, Geschlecht, Intelligenz) kontrolliert wurden, wenngleich die Methoden und besonders die Interpretation der gefundenen Ergebnisse (Verhaltensauffälligkeiten werden auf Mischehen von katholischen und protestantischen Paaren zurückgeführt (Thalmann, 1971)) aus heutiger Sicht fragwürdig erscheinen.

Die erste deutsche Untersuchung, die eine umfassende ökologische Perspektive auf das Kind einnimmt, war die 1987 unter dem Titel „Zuwendung und Anregung“ von Bernhard Wolf veröffentlichte Studie. Die Verwendung des Begriffs „Lernumwelt“ im Kontext der Familie erfolgte in Deutschland ebenfalls mit seinen Arbeiten (Wolf, 1980 a, 1980 b, 1987), bei denen er sich stark an denen von Bloom bzw. der „Chicagoer Schule“ orientierte. Auch er kritisiert ein fehlendes Instrumentarium zur Erfassung stimulierender Bedingungen in der Familie. Die Forschung konzentrierte sich zumeist auf Einzelaspekte des familialen Lebens, wie Geschwisterkonstellationen (z. B. Zajonc, 1976) oder den Umgang der Familienmitglieder untereinander, insbesondere die Erziehungsstile (Schneewind, 1980) oder das Familienklima (Schneewind, 1983). Eine Übersetzung der HOME ins Deutsche erfolgte dann erst in den 90er Jahren durch die „European Child Care and Education (ECCE)-Study Group“, die ebenfalls die

Bedeutung von Familie und Kindergarten auf die kognitive Entwicklung von Kindern im Kindergartenalter in einer ökologischen Perspektive untersuchte (Tietze et al., 1998). Bis dahin waren somit die Forschungsbefunde zu anregenden Prozessmerkmalen in der Familie während der Kindergartenzeit in Deutschland rar.

Die vorangegangenen beschriebenen Entwicklungen führten insbesondere in der angloamerikanischen Forschung zu einem Boom der Betrachtung von unterschiedlichsten familialen Prozessmerkmalen, was wiederum in einer nahezu unüberblickbaren Vielfalt an Konzepten und Operationalisierungen mündete. Trotz der stetig steigenden Anzahl an empirischen Studien in diesem Bereich existiert bis heute keine einheitliche Definition und noch weniger eine einheitliche Operationalisierung dieses Konstrukts. Der Begriff und auch das Konzept der „familialen“ oder auch „häuslichen Lernumwelt“ stellt dabei mehr oder weniger eine Übersetzung des englischen Begriffs „Home Learning Environment“ dar und hat neben der schon erwähnten Arbeit von Wolf (1980a) insbesondere durch Tietze et al. (1998) in die deutsche Forschungslandschaft Einzug gehalten. Mit der Verwendung dieser Begrifflichkeit ist auch eine Verortung in der angloamerikanischen, eher quantitativ ausgerichteten Forschungstradition verbunden. Dem gegenüber steht der eher in der qualitativen Sozialforschung verhaftete Begriff der Familie als „Bildungsort“ (Büchner, 2006) oder „Bildungswelt“ (Rauschenbach, 2009, S. 121). Wild und Lorenz (2009) hingegen sprechen von der Familie als „Lernumgebung“. Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten machen deutlich, dass in der wissenschaftlichen Debatte zwar ein großes Bewusstsein darüber vorherrscht, dass die Familie bedeutsam für die Entwicklung und Bildung der Kinder ist, jedoch Uneinigkeit dahingehend besteht, wie dieses Konstrukt begrifflich gefasst und operationalisiert werden soll. In der internationalen Literatur hat sich zwar der Begriff der „Home Learning Environment“ weitestgehend etabliert, dennoch mündet diese Einigkeit in keiner einheitlichen Operationalisierung. Trotz der bestehenden Vielfalt sollen in der vorliegenden Arbeit die unterschiedlichen Konzeptualisierungen der HLE strukturiert und von verwandten Konstrukten abgegrenzt werden.

Dabei sollen drei Definitionen leitend sein: Eine sehr allgemeine Definition findet sich bei Bäumer, Preis, Roßbach, Stecher und Klieme (2011), welche die häusliche Lernumwelt als „[...] the efforts parents undertake to foster their children's advancement“ (S. 91) bezeichnen. Als ähnlich weiten Rahmen definiert Bradley (2015, S. 382) die HLE mit „[...] the quantity and quality of stimulation,

support, and structure available to a particular child in the child's home environment. The focus is on the child as recipient of inputs from objects, events, arrangements, and transactions.“ Sehr allgemein umfasst die häusliche Lernumwelt damit sämtliche Aspekte, die das kindliche Lernen im häuslichen Kontext unterstützen. Eine weitere, ähnliche Definition findet sich bei Burgess (2011). Diese bezieht sich zwar auf die „Home Literacy Environment“ – also die schriftsprachliche Lernumwelt zu Hause, soll in der vorliegenden Arbeit jedoch auf die gesamte häusliche Lernumwelt übertragen werden: „The HLE can be characterized by the variety of resources and opportunities provided to children as well as by the parental skills, abilities, dispositions, and resources that determine the provision of these opportunities for children“ (S. 413).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der in der vorliegenden Arbeit verwendete Begriff der häuslichen Lernumwelt auf die Funktion der Familie richtet, ihr Kind intellektuell zu unterstützen und zu stimulieren. Damit untersucht die HLE eher die *Bildungsfunktion* der Familie. In Abgrenzung dazu bezieht sich die der HLE-Forschung nahestehende Erziehungsstilforschung auf die Funktion der Familie, Verhaltensänderungen beim Kind hervorzurufen – die *Erziehungsfunktion*.

1.2 Theoretische Erklärungsansätze zum Zusammenhang von Familie und kindlicher Kompetenzentwicklung

Zur Erklärung des Zusammenhangs von Familie und kindlicher Kompetenzentwicklung wird in der Forschungsliteratur wiederkehrend auf drei große Theoriestränge verwiesen: die Kapitalientheorie von Coleman und Bourdieu (Bourdieu, 1983; Coleman, 1988), die ökopsychologische Theorie von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 2006) und die soziokulturellen Theorien, die ihren Ausgangspunkt bei Vygotsky (1971, 1978) nehmen. Allen drei Theoriesträngen ist gemein, dass sie die soziale Interaktion innerhalb der Familie in den Mittelpunkt stellen und die Prozesshaftigkeit der häuslichen Lernumwelt betonen. Im Folgenden werden die drei theoretischen Zugänge vorgestellt. Sie bilden die theoretische Rahmung der vorliegenden Arbeit und dienen zur theoretischen Anknüpfung der in Punkt 1.3 folgenden Konzeptualisierung der Familie als Lernumwelt. Ziel ist es dabei, die theoretischen Forschungsansätze, die aus verschiedenen Blickwinkeln den für diese Arbeit zentralen Forschungsgegenstand betrachten, in einem mehrschichtigen Konzept der häusli-

chen Lernumwelt miteinander in Beziehung zu setzen. Dabei soll deutlich werden, dass die verschiedenen theoretischen Zugänge unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen, die sich gegenseitig nicht ausschließen.

Ein theoretisches Erklärungsmodell zur „Wirkung“ der Familie auf die kindliche Kompetenzentwicklung, das insbesondere durch die PISA-Analysen (z. B. Baumert & Schümer, 2001) erneut an Relevanz gewonnen hat, ist die Kapitalientheorie, die durch die Arbeiten zur Reproduktion sozialer Ungleichheit von Coleman (1987, 1988) und Bourdieu (1983, 1986) geprägt wurde. Wie schon in Punkt 1.1 berichtet, konnten Coleman & Hoffer (1987) zeigen, dass neben materiellen Ressourcen und dem Bildungsniveau der Eltern insbesondere das soziale Kapital eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg von Kindern ist. Coleman (1987) bezeichnet soziales Kapital als die Summe der in Familienbeziehungen vorhandenen Ressourcen, die die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern fördern. Ähnlich argumentiert Bourdieu (1983), der unter sozialem Kapital die „Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (S. 190) versteht, „die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu 1983, S. 192). Bourdieu nimmt zusätzlich zur Unterscheidung von ökonomischem und sozialem Kapital die nach kulturellem Kapital vor. Unter kulturellem Kapital sind Bourdieu (1983) zufolge alle kulturellen Ressourcen zu verstehen, die dazu beitragen, diejenigen Einstellungen, Werte und Qualifikationen zu erlangen, die eine bestimmte gesellschaftliche Positionierung ermöglichen (siehe auch Baumert & Schümer, 2001). Neben Sachgütern wie Kunstwerken, Literatur oder Bildungszertifikaten (objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital) werden kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen (inkorporiertes Kulturkapital) als kulturelle Ressourcen verstanden, wobei Letztere nicht einfach von einer auf die nächste Generation übertragen werden können, sondern selbst von der nachfolgenden Generation verinnerlicht (inkorporiert) werden müssen (Bourdieu, 1983). Die so im Sozialisationsprozess erworbenen Einstellungen, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata konstituieren den Habitus einer Person, der wiederum mit dem von der Schule geforderten Habitus in einem bestimmten Passungsverhältnis steht (Bourdieu & Passeron, 1977). Wenn auch mit einigen Kritikpunkten behaftet, besteht der zentrale Fortschritt der theoretischen Ansätze von Bourdieu und Coleman darin, dass sie sich von traditionellen Erklärungsansätzen unterscheiden, die allein die Bega-

bung eines Kindes oder die monetären Investitionen für den Bildungserfolg von Kindern verantwortlich machen. Mit dem Fokus auf „die Transmission kulturellen Kapitals“ (Bourdieu, 1983, S. 103) wird aufgezeigt, dass Bildungsungleichheit ein Produkt familiärer Bildungsinvestitionen auch kultureller und sozialer Art ist. Neuere Arbeiten, die die Ideen Bourdieus und Colemans rezipieren, trennen Aspekte der kulturellen Ressourcen (oder bei Baumert & Schümer, 2001, „kulturelle Besitztümer“) von Merkmalen der kulturellen Praxis (z.B. McElvany, Becker & Lüdtke, 2009). Damit tragen sie dem Umstand Rechnung, dass kulturelle Ressourcen in der Familie bestehen, die sich in eher strukturellen Merkmalen, wie z. B. Buchbesitz, und in prozessualen Merkmalen, wie z. B. die Häufigkeit gemeinsamer kultureller Aktivitäten, äußern. Eine zentrale Annahme ist dabei, dass Effekte der sozialen Herkunft auf die Kompetenzentwicklung durch diese Ressourcen mediiert werden (McElvany et al., 2009). Die Theorie liefert damit zwar grundsätzlich einen Rahmen zur Operationalisierung familiärer Investitionsleistungen, die über die Erfassung des sozioökonomischen Status, des Bildungshintergrundes und des Einkommens hinausgeht, der Begriff der „Transmission“, also wie diese Investitionsleistungen die kindliche Entwicklung beeinflussen, bleibt dennoch unscharf. Soziale Ungleichheit bei der Bildungsbeeteiligung entsteht den Autoren zufolge aufgrund der mittelschichtsorientierten Wert-, Sprach- und Umgangsordnungen der Schule, die Kinder aus sozial schwachem Umfeld systematisch diskriminiere (Bourdieu & Passeron, 1977), und nicht aus der unterschiedlichen Ausstattung an kulturellem Kapital der Familie als solches. Dieser These widersprechen jedoch Befunde aus den USA, die zeigen, dass der Schule eher eine disparitätenmindernde Funktion zukommt (Entwisle & Alexander, 1992; 1994; Überblick bei Cooper, Nye, Charlton, Lindsay & Greathouse, 1996).

Während bei Forschungsarbeiten, die auf die Theorie Bourdieus rekurren, eher die Bedeutung der häuslichen Lernumwelt bei der Erklärung sozialer Disparitäten des Kompetenzerwerbs im Vordergrund steht, handelt es sich bei der Theorie Bronfenbrenners (1986) um eine umfassende psychologische Theorie zur menschlichen Entwicklung.

Zentral an seiner Theorie ist die Annahme, dass die Entwicklung des Kindes durch ineinander verschachtelte Umwelten bzw. Systeme beeinflusst wird. Seiner Theorie folgend „the family is the principal context in which human development takes place“ (Bronfenbrenner, 1986, S. 723). Er geht davon aus, dass die kindliche bzw. menschliche Entwicklung nur dann adäquat verstanden wer-

den kann, wenn die Beziehungen des Individuums zu anderen Menschen, die Einbettung des Individuums in den soziokulturellen Kontext sowie die natürlichen physiologischen und biologischen Bedingungen der Entwicklung berücksichtigt werden (ebd.). Während in seinen frühen Schriften die Unterscheidung der verschiedenen, in ihrer Proximität zum Kind variierenden Systeme und deren Zusammenwirken im Vordergrund standen, traten in seiner Weiterentwicklung die proximalen Prozesse als „engines of development“ (Bronfenbrenner & Morris, 2006, S. 1993) ins Zentrum seiner Theorie. Proximale Prozesse bezeichnen die Aktivitäten und Interaktionen des Individuums mit seiner Umwelt, die menschliche Entwicklung erst ermöglichen. Diese Interaktionen sind wiederum abhängig von der Person selbst, dem jeweiligen Kontext, aber auch der Zeit (Process, Person, Context, Time; PPCT-Modell, Bronfenbrenner & Morris, 2006). Die Umwelt bzw. der Kontext wird in diesem Modell nicht als bloße Einwirkung auf die Person und den Entwicklungsprozess gesehen, sondern stellt selbst ein Element dar, das von der Person und dem Prozess beeinflusst wird. Dieses Modell bietet eine theoretische Fundierung der empirischen Analyse von Wechselwirkungen zwischen Bildungsprozessen von Kindern, deren individuellen Voraussetzungen, dem Kontext auf seinen verschiedenen Abstraktionsebenen sowie der Zeit und damit der Veränderung bzw. Stabilität dieser Wechselwirkungen (Griffone & Phenice, 2001) und stellt damit eine zentrale Erweiterung im Vergleich zu Bourdieus Theorie dar.

Eine weitere zentrale Theorie zur Erklärung der Wirkweise familialer Interaktionsprozesse stellt die Vygotskys (1971, 1978) dar (z. B. in Leseman & de Jong, 1998; Siraj-Blatchford, 2009). Dabei sind zwei seiner Ideen zentral: a) die Annahme, dass viele Erfahrungen erst in der sozialen Interaktion bewältigt und erst später eigene Kapazitäten des Individuums werden, und b) die Annahme, dass Erfahrungen nicht nur von außen „aufgeprägt“ werden, sondern durch das Kind angeeignet werden müssen (Rogoff, 1990). Auch bei Piaget (1952) wird die Eigenaktivität des Kindes in der Auseinandersetzung mit der Welt betont, wobei er der sozialen Interaktion mit Peers und dem Spiel eine größere Bedeutung beimisst als der Interaktion mit Erwachsenen (ebd.). Vygotsky (1971, 1978) hingegen geht davon aus, dass dem kompetenteren Interaktionspartner eine elementare Rolle in der Interaktion zukommt, um die kognitive Entwicklung von Kindern voranzutreiben. In diesem Zusammenhang definiert er die Zone der nächsten Entwicklung (ZNE), welche die Distanz zwischen dem aktuellen kindlichen Entwicklungsstand und dem potenziellen Entwicklungsstand beschreibt.

Demnach werden höhere geistige Funktionen durch die Unterstützung eines kompetenteren Partners erworben, indem dieser an den aktuellen Entwicklungsstand anknüpft und dem Lernenden dazu verhilft, über seine eigenen Fähigkeiten hinauszuwachsen. Rogoff (1990) präzisiert diesen Prozess im Konzept der „Guided Participation“, bei dem der „kompetente Andere“ seine Aktivitäten so gestaltet, dass sich Menschen mit geringeren Kenntnissen daran auf einem höheren Niveau beteiligen können, als sie von sich aus in der Lage gewesen wären. Ähnlich diesem Konzept schlagen schon Wood, Bruner und Ross (1976) bzw. Wood, Wood und Middleton (1978) unter Rückbezug auf die Theorie Vygotskys den Begriff „Scaffolding“ vor. Darunter sind diejenigen Strategien des kompetenteren Partners zu verstehen, die eine sensible Bereitstellung und feinfühliges Rücknahme von Hilfestellungen während eines gemeinsamen Problemlöseprozesses sicherstellen. Es wird von einer gewissen Passung von Erwachsenen und Kind hinsichtlich des in der Problemsituation auftauchenden Bedürfnisses nach Unterstützung ausgegangen, das in einer Übertragung der Aufgabenverantwortung an das Kind und damit in höheren kognitiven Funktionen mündet (Diaz, Neal & Vachio, 1991). Hier lassen sich Parallelen zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993; 2002) erkennen, im Rahmen derer Autonomie- und Kompetenzerleben sowie soziale Eingebundenheit grundlegende psychologische Bedürfnisse darstellen. Soziale Interaktionen können demnach bewertet werden, inwiefern sie diese Bedürfnisse befriedigen, d. h., ob sie Autonomie unterstützend oder kontrollierend, Kompetenz unterstützend oder Inkompetenz betonend und emotional unterstützend oder ablehnend sind. In diesem Zusammenhang wurde auch der Begriff des „Anregungsgehaltes“ geprägt: Mit steigendem Anregungsgehalt einer Situation steigen die Befriedigungschancen der genannten Bedürfnisse (Rheinberg, Vollmeyer & Rollett, 2000). Intellektuell anregende Prozesse besitzen demnach Aufforderungscharakter für das Kind, sich aktiv mit der Umwelt auseinanderzusetzen (siehe auch Wolf, 1987). Carew (1977) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der „intellektuell wertvollen Erfahrungen“ (ebd., S. 109). Dieser beinhaltet eine qualitative Unterscheidung von Erfahrungen. Als intellektuell wertvolle Erfahrungen werden Gelegenheiten bezeichnet, in denen Kinder sprachlich-symbolische, räumlich-feinmotorische, praktisch-schlussfolgernde und expressive Fertigkeiten erlernen (ebd.). Diese Unterscheidung rechtfertigt Carew (1977) mit Ergebnissen ihrer Studie, im Rahmen derer sie feststellte, dass Kinder mit einem höheren IQ mehr intellektuell wertvolle Erfahrungen zwischen 1 und 3 Jahren machten als Kinder mit durchschnittlichem oder niedrigem IQ. Diese

implizierte Wertigkeit von Aktivitäten weist Parallelen zum Konzept der „High-Yield-Activities“ (Bruner, 1980) auf, das Aktivitäten ebenfalls nach dem Grad ihrer kognitiven Herausforderung differenziert. Es können damit nicht nur die Hilfestellungen bzw. Interaktionspraktiken, die Eltern während einer gemeinsamen Problemlösesituation geben, nach ihrem Anregungsgehalt bewertet werden, sondern auch ganze Aktivitäten als solche. Ein Beispiel dafür wäre, dass das Vorlesen als solches grundsätzlich als anregende Aktivität gelten kann. Hier machen Kinder sprachliche und schriftsprachliche Erfahrungen und haben die Gelegenheit, sich aktiv mit dem Medium auseinanderzusetzen. Innerhalb einer Vorlesesituation zwischen Eltern und Kind können Eltern dann wiederum hinsichtlich des Anregungsgehaltes ihrer Hilfestellungen und Kommentare variieren.

Für die vorliegende Studie dienen die drei Theoriestränge als Hintergrundfolie zur Bestimmung der Familie als Lernumwelt, auf die die nachfolgend erläuterten theoretischen Konzeptualisierungen implizit oder explizit Bezug nehmen.

1.3 Theoretische Konzeptualisierungen der Familie als Lernumwelt

In zahlreichen Studien zur HLE wird angemerkt, dass es an einem einheitlichen Konzept oder einer einheitlichen Operationalisierung der HLE fehle (z. B. Niklas & Schneider, 2012). Das Fehlen eines einheitlichen Konzeptes begünstigt eine beliebige Konzeptualisierung der HLE, wobei sich in der Literatur durchaus Bestrebungen zur Vereinheitlichung finden, z. B. das „Home Environment Classification System“ von Bradley, Caldwell und Rock (1990). Weitere konzeptionelle Rahmungen finden sich in den großen Längsschnittstudien zur Wirksamkeit von frühen häuslichen und institutionellen Lernumwelten, wie dem Struktur-Prozess-Orientierungs-Modell von Tietze et al. (1998) und dem Support-Structure-Challenge-Orientations (SSCO)-Modell von Bäumer et al. (2011). Darüber hinaus bieten auch kleinere Studien, wie die Arbeiten von Sénéchal und LeFevre (2002) zum „Home Literacy Model“ und von Manolitsis et al. (2013) zum „Home Numeracy Model“ – die Differenzierung der schriftsprachlichen und mathematischen Lernumwelt zu Hause –, wichtige theoretische Anhaltspunkte zur Konzeptualisierung von Lernumwelten.

Neben den theoretischen Annahmen zur „Wirkung“ der Familie auf die kindliche Kompetenzentwicklung bestehen somit in der Literatur auch theoretische Annahmen zu verschiedenen Dimensionen der HLE und deren Beziehung unterei-

inander. Diese theoretischen Annahmen sollen im Folgenden näher beleuchtet und zu einem Konzept der HLE für die vorliegende Studie integriert werden.

1.3.1 Das Qualitätsmodell: Strukturen, Prozesse, Orientierungen

Als „oberste Ebene“ (Kuger, 2013, S. 20) eines Konzeptes der Familie als Lernumwelt kann das Qualitätsmodell von Tietze et al. (1998) betrachtet werden, das die HLE als mehrdimensionales Konstrukt, bestehend aus Struktur-, Prozess- und Orientierungsmerkmalen, beschreibt (Tietze et al., 1998). Abbildung 1 zeigt die Komponenten und ihre angenommenen Beziehungen zueinander.

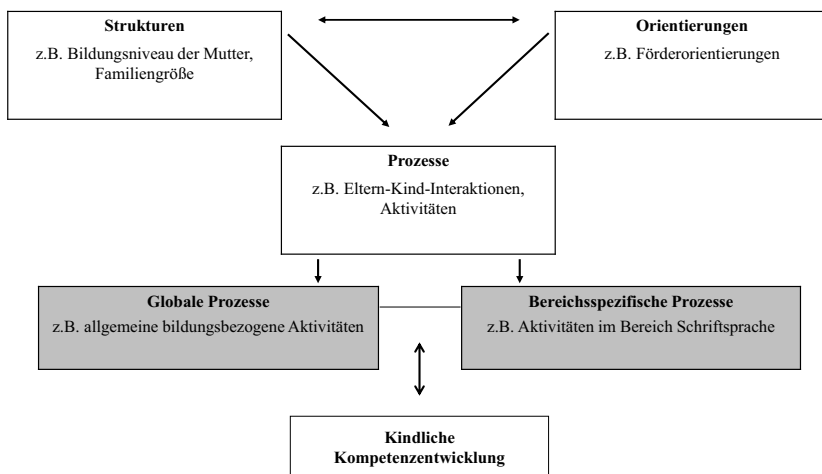


Abbildung 1. Die Beziehung zwischen Strukturen, Prozessen und Orientierungen: das Struktur-Prozess-Orientierungsmodell
(in Anlehnung an Tietze et al., 1998)

Strukturmerkmale umfassen dabei relativ stabile, überdauernde Merkmale der Familie, die sich nicht allein auf den geläufigen Begriff der „Familienstruktur“ beziehen, der die Beziehungsmuster zwischen den Familienmitgliedern (Diefenbach, 2000), wie Geschwisteranzahl und Familienstand, bezeichnet, sondern

sämtliche strukturellen Bedingungen des Familiensettings beinhalten. Dabei wird eine Unterscheidung von drei Bereichen vorgenommen (Tietze et al., 1998):

- a.) eine personale Dimension, welche die persönlichen Merkmale der Hauptbezugspersonen im Haushalt umfasst, wie z. B. Alter, Bildungsstand, Migrationsgeschichte, sozioökonomischer Status,
- b.) eine soziale Dimension, die Aspekte des sozialen Familiengefüges und damit die klassischen Familienstrukturen beinhaltet, wie z. B. Familienstand, Geschwisteranzahl und Haushaltsgröße, sowie
- c.) eine räumlich-materiale Dimension, die Merkmale der Ausstattung beinhaltet, wie z. B. die Größe der Wohnung und die Anzahl der Räume pro Person.

Orientierungsmerkmale bezeichnen Werte, Vorstellungen und Ideen über die Entwicklung des Kindes (Tietze et al., 1998), wie z. B. die Wichtigkeit bestimmter Erziehungsziele und Förderpraktiken (für weitere Definitionen siehe Evans, Fox, Cremas & McKinnon, 2004; Keeves, 1972). Die Bedeutung der Orientierungen ergibt sich aus der Annahme, dass diese die elterlichen Praktiken und elterliche Praktiken wiederum die kindliche Entwicklung beeinflussen (Goodnow, 2002; McGillicuddy-De Lisi, 1980; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002).

Die Prozessmerkmale schließlich umfassen „[...] die pädagogischen Interaktionen und Anregungen, die das Kind in seiner Familie, primär im Umgang mit seinen Eltern, erfährt“ (Tietze et al., 1998, S. 123). Hierzu zählen z. B. die Häufigkeit des Vorlesens sowie kultureller Aktivitäten oder die Ausstattung mit anregendem Material.

Die grundsätzliche Annahme zur Beziehung dieser drei Komponenten untereinander ist, dass sich Strukturen und Orientierungen¹ in den Prozessen manifestie-

¹ Nicht unmittelbar im Fokus der vorliegenden Studie, aber dennoch erwähnenswert ist, dass in diesem Modell die Beziehung zwischen Strukturen und Orientierungen, dargestellt mit einem Doppelpfeil, etwas unklar bleibt. Diesem eher gleichberechtigten „Nebeneinander“ von Orientierungen und Strukturen steht die Annahme gegenüber, dass die elterlichen Orientierungen, selbst beeinflusst von Kontextmerkmalen der Familie (z. B. sozioökonomischer Status), zunächst auf die elterlichen Praktiken und darüber dann auf die kindlichen Kompetenzen wirken (Mediationsmodell) (McGillicuddy-De Lisi, 1980; Keeves, 1972; Taylor, Clayton & Rowley, 2004).

Eine weitere Alternative stellt der Erklärungsansatz von Bronfenbrenner (1993) dar, der die Arbeiten von Sigel (z. B. Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 1984) unter einer ökologischen Perspektive diskutiert. Bronfenbrenner geht davon aus, dass positive elterliche Orientierungen nicht an sich mit positiven Prozessmerkmalen (hier: Nutzung qualitativ hochwertiger Kommunikationsformen) in

ren und, vermittelt über diese, die kindliche Kompetenzentwicklung beeinflussen (Tietze et al., 1998). Der Doppelpfeil zwischen kindlicher Entwicklung und Prozessen soll dabei verdeutlichen, dass das Kind nicht nur passiver Empfänger seiner Lernumwelt ist, sondern diese durch seine je individuellen Voraussetzungen mitgestaltet. Den Prozessen kommt somit eine zentrale Bedeutung im Qualitätsmodell zu, da sie diejenige Komponente darstellen, die direkt mit der kindlichen Kompetenzentwicklung in Beziehung steht.

1.3.2 Differenzierung von Prozessen im Qualitätsmodell: Globale und bereichsspezifische Prozesse

Zusätzlich zur Unterscheidung der drei Komponenten Strukturen, Prozesse und Orientierungen kann auf Ebene der Prozesse eine weitere Differenzierung in globale und bereichsspezifische Prozesse vorgenommen werden (Kluczniok et al., 2013; Kuger & Kluczniok, 2008).

Die **globalen Prozesse** bezeichnen Aktivitäten und Interaktionen, die unabhängig von der Förderung in spezifischen Inhaltsbereichen sind (z. B. Erziehungsklima, Alltagsaktivitäten) oder die die verschiedenen Förderbereiche insgesamt betrachten, wodurch einzelne Inhaltsaspekte eher in einem Globalbild untergehen (Kuger & Kluczniok, 2008; z. B. eine Skala, bestehend aus Aspekten, die mathematische, schriftsprachliche sowie soziale Inhaltsbereiche betreffen). Dabei kann auf Grundlage des „Home Environment Classification System“ (Bradley et al., 1990) unterschieden werden zwischen Prozessen, die sich auf die sozial-emotionale Reaktion von Eltern auf ihr Kind beziehen („Support“), und solchen, die kognitiv herausfordernde Interaktionen zwischen Eltern und Kind („Stimulation“) betreffen. Auch neuere Modellvorstellungen von Lernumwelten weisen ähnliche Kategorisierungen auf: So unterscheidet das Structure-Support-Challenge-Oriented (SSCO)-Modell (Bäumer et al., 2011) ebenfalls Aspekte, die sich eher auf kognitiv herausfordernde („Challenge“) Prozesse, und Aspekte, die sich auf sozial-emotionale sowie Autonomie und Kompetenz unterstützende Prozesse („Support“) beziehen.

Globale Konzepte der HLE werden in den meisten groß angelegten Quer- und Längsschnittstudien (z. B. ECCE Study Group, 1999; National Institute for Child

Beziehung stehen, sondern deren Einfluss auf die kognitive Entwicklung von Kindern verstärken (Moderationsmodell).

Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD ECCRN], 2002) aufgegriffen. Zu diesen Konzepten zählen das sozial-emotionale Klima in der Familie, das Eingehen auf das Kind und die Unterstützung von Kompetenzerleben. Im Englischen wird diese Kategorie häufig mit „parental warmth and responsiveness“ bezeichnet. Sie beinhaltet zum einen das Eingehen der Eltern auf die kindlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten (Beckwith & Rodning, 1996) und zum anderen das umgehende, kontingente und angemessene Reagieren der Eltern auf die kindlichen Aktivitäten und Äußerungen (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989).

Zusätzlich zur sozial-affektiven Komponente können unter globalen Prozessen auch Konzepte verstanden werden, die mehrere Bereiche der häuslichen Lernumwelt zu einem Gesamtkonstrukt zusammenfassen. Auch in einem solchen Fall wird von einzelnen Aspekten in spezifischen Domänen abstrahiert und die HLE als Ganzes abgebildet.

In Abgrenzung zur globalen Konzeptualisierung der Prozesse stehen die **bereichsspezifischen Anregungsprozesse**, welche die Qualität in spezifischen Inhaltsbereichen, wie z. B. Sprache/frühe Schriftsprache und frühe Mathematik, umfassen. Schon Bloom (1964) regte an, sogenannte „Subenvironments“, also elterliche Verhaltensweisen, die die Entwicklung ganz spezifischer Entwicklungsbereiche stimulieren, zu spezifizieren. Seine Schüler entwickelten daraufhin unterschiedliche Skalen zur Vorhersage unterschiedlicher Kompetenzbereiche (Wolf, 1966; Wolf, 1995). Parallel dazu gab es weitere Bestrebungen dahingehend, statt familiäre Anregung global zu konzeptualisieren, d. h. Beziehungen zwischen globalen Indikatoren der Anregung und globalen Indikatoren der kognitiven Entwicklung (meist IQ) zu untersuchen, spezielle elterliche Verhaltensweisen in Verbindung mit Fertigkeiten in speziellen Domänen, wie akademischem Wissen (z. B. Price, 1984), Gedächtnis (z. B. Ratner, 1984) und Problemlösefähigkeit (z. B. Kontos, 1983), zu betrachten (Clarke-Stewart, 1988; Hess et al., 1982). Diese spezifische Betrachtung einzelner *Kompetenzdomänen*, und damit verbunden die Differenzierung der HLE in spezifische *Förderdomänen*, ist darauf zurückzuführen, dass einige theoretische Ansätze in der Literatur betonen, dass Veränderungen im kindlichen Denken domänenspezifisch und inhaltsgebunden sind (z. B. Carey & Spelke, 1993; Mähler, 1999; Roßbach, 2005; Sodian, 1998; Wellman & Gelman, 1998). Es wird davon ausgegangen, dass sich Veränderungen des kindlichen Wissens nicht gleichermaßen über alle Wissensbereiche und kognitiven Strukturen vollziehen, sondern in spezifischen Inhaltsbereichen

angesiedelt sind (Hirschfeld & Gelman, 1994; Wellman & Gelman, 1992). In der Psychologie werden insbesondere die Inhaltsbereiche intuitive Biologie, Physik und Psychologie diskutiert (Sodian, 1998). In der Frühpädagogik existieren Bestrebungen, dieses Konzept auf Inhaltsbereiche der Frühpädagogik, wie frühen Schriftspracherwerb und frühe Mathematik, auszuweiten (Roßbach, 2005). Es konnte gezeigt werden, dass frühe Wissensbestände in diesen Domänen auch die späteren Kompetenzen in ebendiesen Domänen vorhersagen und dass sie bedeutsamer sind als allgemeine kognitive Kompetenzen (Weinert & Helmke, 1997). Dies belegen auch neuere Studien, die z. B. die Bedeutsamkeit der frühen Buchstabenkenntnis im Hinblick auf spätere Lesefertigkeit (z. B. Leppänen, Aunola, Niemi & Nurmi, 2008) oder der frühen numerischen Fertigkeiten hinsichtlich späterer mathematischer Kompetenzen (z. B. Jordan, Kaplan, Locuniak & Ramineni, 2007; LeFevre et al., 2010b) untersuchten. Eine Förderung des bereichsspezifischen Wissenserwerbs scheint somit besonders fruchtbar zu sein. Einige Autoren fordern daher, die *Förderung* im Vorschulbereich bereichsspezifisch anzulegen (Hasselhorn & Hager, 2001; Roßbach, 2005). In der Forschungsliteratur zur häuslichen Anregung findet sich eine Unterscheidung der Anregung in den Domänen frühe Mathematik (z. B. LeFevre, Polyzoi, Skwarchuk, Fast & Sowinski, 2010a) und frühe Sprache/Schriftsprache (z. B. Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998) als zentrale Kompetenzbereiche für die weitere schulische Karriere (Lesen und Mathematik). Auch wenn weitere kindliche Entwicklungsdomänen unterschieden werden können, z. B. Naturwissenschaften, sollen in der vorliegenden Untersuchung die beiden Aspekte Sprache/Schriftsprache und Mathematik im Vordergrund stehen. Dies kann zum einen inhaltlich begründet werden, da diese beiden Bereiche zu Schulbeginn und auch in der weiteren Bildungslaufbahn eine entscheidende Rolle für die weitere Kompetenzentwicklung und den Bildungserfolg spielen (siehe z. B. Duncan et al., 2007, für Mathematik und Storch & Whitehurst, 2002, für Lesen). Zum anderen lässt es sich pragmatisch begründen, da sich bislang nur vereinzelt Forschungsbemühungen finden lassen, die eine bereichsspezifische Anregung der Familie in anderen Bereichen, wie Naturwissenschaften, untersuchen (z. B. Piekny, Mähler & Grube, 2012).

Während Konzepte zur globalen HLE eher in groß angelegten Längsschnittstudien implementiert wurden, um möglichst viel Varianzaufklärung bei einer breiten Palette an Kompetenzen zu erreichen (z. B. Effective Provision of Preschool, Primary and Secondary School Education Project in England (EPPSE), Sylva,

Melhuish, Sammons, Siraj & Taggart, 2014; ECCE, Tietze et al., 1998; National Institute of Child Health and Youth Development Study of Early Childcare and Youth Development (NICHD SEECYD), NICHD ECCRN, 2002), sind die spezifischeren HLE-Konzepte zu Sprache/Schriftsprache und Mathematik eher in kleineren Studien zu finden, die sich eher auf einzelne Aspekte der kindlichen Kompetenzentwicklung beziehen (z. B. Leseman & de Jong, 1998; LeFevre et al., 2010a).

Die vorangegangenen Ausführungen sollten deutlich machen, dass keine Überlegenheit der einen gegenüber der anderen Konzeptualisierung besteht, sondern vielmehr die Fragestellung einer Studie die Art der Konzeptualisierung bestimmt. Dennoch haben die bereichsspezifischen Konstrukte der HLE gegenüber den globalen Konstrukten den Vorteil, dass bei Inspektion der Beziehungen solcher bereichsspezifischer HLE-Konstrukte zu klar abgegrenzten Kompetenzbereichen genauere Aussagen dazu getroffen werden können, welche Aspekte der häuslichen Anregung für bestimmte Kompetenzunterschiede verantwortlich sind. Die Bedeutsamkeit der näheren Differenzierung der HLE ergibt sich damit hauptsächlich aus der unterschiedlichen Prädiktionskraft für unterschiedliche Bereiche der kindlichen Kompetenzentwicklung.

1.3.3 Differenzierung bereichsspezifischer Anregungsqualität: Formelle und informelle Aktivitäten

Innerhalb der Ebene bereichsspezifischer Prozesse kann eine weitere Differenzierung auf Grundlage des „Home Literacy Model“ (Sénéchal et al., 1998; Sénéchal & LeFevre, 2002) und des „Home Numeracy Model“ (Skwarchuk et al., 2014) vorgenommen werden, das bereichsspezifische Prozesse in formelle und informelle Aspekte des häuslichen Lernens systematisiert.

Sénéchal et al. (1998) schlagen, bezogen auf die schriftsprachliche Förderung zu Hause, eine Unterscheidung von zwei Komponenten vor: a) informelle schriftsprachliche Aktivitäten, bei denen Kinder inzidentelle Erfahrungen mit Schrift und Buchstaben machen, wie z. B. beim Vorlesen eines Buches, und b) formelle schriftsprachliche Aktivitäten, bei denen der Fokus direkt auf die geschriebene Sprache gerichtet wird, wie z. B. beim Lehren des Alphabetes oder beim Beibringen, den eigenen Namen zu schreiben. Während angenommen wird, dass informelle Aktivitäten eher die sprachliche Entwicklung fördern, z. B. über die

Art und Weise, wie Eltern die Kinder in die Geschichte einbeziehen (z. B. „Dialogic Reading“, Whitehurst et al., 1988), oder über die Reichhaltigkeit der Sprache im Text (Hayes & Ahrens, 1988), sollen formelle Aktivitäten eher die Entwicklung früher schriftsprachlicher Fertigkeiten, wie z. B. die Kenntnis von Buchstaben, vorhersagen (Sénéchal & LeFevre 2002). Sénéchal et al. (1998) und mittlerweile auch andere Studien stützen diese Konzeptualisierung, indem sie aufzeigen, dass beide Dimensionen nicht signifikant in Beziehung zueinander stehen und auch unterschiedliche Kompetenzbereiche vorhersagen (Georgiou, Torppa, Manolitsis, Lyytinen & Parrila, 2012; LeFevre et al., 2010a; Lehl, Ebert, Roßbach & Weinert, 2012; Manalotsis et al., 2013; Skwarchuk et al., 2014).

Für den mathematischen Bereich schlagen LeFevre, Skwarchuk, Smith-Chant, Fast, Kamawar und Bisanz (2009) in Anlehnung an die Konzeptualisierung der schriftsprachlichen häuslichen Lernumwelt ebenfalls eine Einteilung in formelle (oder direkte) und informelle (oder indirekte) mathematische Aktivitäten vor. Dabei umfassen formelle Aktivitäten das gemeinsame Zählen und Rechnen der Eltern mit dem Kind und informelle Aktivitäten das gemeinsame Spiel von Brett- und Kartenspielen (LeFevre et al., 2009). Erweitert wurden diese Annahmen durch Skwarchuk et al. (2014) zum „Home Numeracy Model“, indem konkrete Hypothesen bezüglich der differentiellen Effekte der unterschiedlichen Dimensionen der mathematischen Anregung zu Hause formuliert wurden. Demnach sollten formelle mathematische Aktivitäten symbolische mathematische Kompetenzen, wie das Zahlenwissen, und informelle Aspekte eher die nicht symbolischen Kompetenzen, wie arithmetische Fertigkeiten, vorhersagen. Die wenigen Studien, die beide Dimensionen berücksichtigen, konnten zeigen, dass sie – ähnlich wie beim Modell zur schriftsprachlichen häuslichen Lernumwelt – relativ unabhängig voneinander sind (LeFevre et al., 2009; Manolitsis et al., 2013; Skwarchuk et al. 2014).

1.3.4 Annahmen zur methodischen Umsetzung: Die Unterscheidung von Quantität und Qualität

Quer zu den oben beschriebenen Differenzierungen liegen Überlegungen zur Unterscheidung von Quantität und Qualität der häuslichen Anregung (z. B. Leseman, 1993). Bevor in Kapitel 2 auf die methodische Umsetzung der häuslichen

Lernumwelt in verschiedenen Studien eingegangen wird, sollen einige grundsätzliche Vorbemerkungen dazu gemacht werden.

Wie am Ende von Kapitel 1.1 beschrieben, wird in der vorliegenden Arbeit eine breite Definition der HLE gewählt, die sämtliche Aspekte einbezieht, die das kindliche Lernen im häuslichen Kontext unterstützen. Dabei wird davon ausgegangen, dass bestimmte Aktivitäten und Materialien existieren, die das kindliche Lernen stimulieren, und dass sich eine häufigere Durchführung solcher Aktivitäten bzw. der quantitative Umfang des entsprechenden Materials günstig auf die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzbereiche von Kindern auswirkt. Diese theoretische Annahme mündet folglich in der Operationalisierung der HLE in Form von Auflistungen zur Häufigkeit bestimmter Aktivitäten und Anzahl bestimmter Materialien. Dem gegenüber steht die Annahme, dass nicht allein die Häufigkeit einer bestimmten Aktivität bedeutsam für die kindliche Entwicklung ist, sondern auch die Art und Weise, wie die Aktivität ausgeführt wird bzw. deren Güte eine Rolle spielt. Die Aktivitäten müssen folglich in eine Rangreihe gebracht werden, an deren unterem Ende die als weniger stimulierend und am oberen Ende die als stark stimulierend geltenden Aktivitäten angesiedelt sind. Folglich scheint es für die Operationalisierung der Qualität der HLE günstig, auf Ratingskalen zurückzugreifen, die von der eigentlichen Aktivität abstrahieren und deren Anregungsgehalt (gering, mittel, hoch) bestimmen (Faßnacht, 1995). Eine ähnliche Überlegung findet sich bei Leseman (1993). Er unterscheidet zwischen dem „Amount“ und dem „How“ und „What“ der Stimulation. Während sich der „Amount“ auf die Anzahl und Häufigkeit der Stimulation bezieht, stellen das „How“ (wie; sozial-emotionale Unterstützung) und das „What“ (was; inhaltlicher Bereich) auf die Qualität der Interaktion ab. Beide Konzepte ergänzen sich und konstituieren insgesamt die HLE (siehe auch die Definition von Bradley (2015) in Punkt 1.1).

1.4 Zusammenfassung

Wie die Familie das kindliche Verhalten beeinflusst und das kindliche Lernen unterstützen kann, waren schon Fragen der Pädagogen Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts. Doch erst allmählich vollzog sich ein Wandel der Konzeptualisierungen von eher starren strukturellen Aspekten, wie Sozialstatus oder Einkommen, zu dynamischeren Konzepten, die Prozessmerkmale wie die Häufigkeit des Vorlesens in den Blick nahmen. Dabei spielten zwei Theoriestränge eine zentrale

Rolle zur Erklärung von Kompetenzunterschieden bei Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft: die Kapitalientheorie von Coleman und Bourdieu sowie die ökosystemische Theorie Bronfenbrenners. Beide Theorien betonen die Prozesshaftigkeit der HLE und den Stellenwert der Interaktion des Individuums mit dem sozialen Kontext. Beide theoretischen Zugänge bieten zwar einen Rahmen zur Erklärung, *dass* die Familie wirkt, aber nicht dafür, *wie* sie wirkt. Die soziokulturellen Theorien können daher als Ergänzung dieser beiden Theoriestränge angesehen werden. Sie betonen die Bedeutsamkeit des kompetenten Gegenübers für die Erlangung höherer kognitiver Funktionen, indem das am Problemlöseprozess beteiligte Kind immer mehr die Verantwortung in der Situation übernimmt. Dem ähnlich formuliert die Selbstbestimmungstheorie, dass Entwicklung nur dann geschehen kann, wenn drei zentrale Grundbedürfnisse, nämlich Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit, befriedigt werden. Demnach können elterliche Aktivitäten danach beurteilt werden, inwiefern sie diese Bedürfnisse zu befriedigen vermögen – dies bestimmt den Anregungsgehalt einer Aktivität.

Theoretische Annahmen zu Dimensionen der HLE und deren Beziehungen untereinander beschreiben diese auf oberster Ebene als gruppiert in Strukturen, Prozessen und Orientierungen, wobei die Prozesse darüber hinaus in globale und bereichsspezifische Prozesse unterteilt werden können. Die Annahme dabei ist, dass nicht nur die Kompetenzentwicklung des Kindes domänenspezifisch angelegt ist, sondern auch dessen häusliche Lernumwelt. Globale Prozesse sollten sich dem Modell entsprechend eher als bedeutsam für übergreifende Kompetenzbereiche, wie die allgemeine kognitive Fähigkeit, erweisen, während bereichsspezifische Prozesse die Entwicklung der jeweils mit dem Prozess angesprochenen Domäne, z. B. Sprache, beeinflussen sollte. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich dabei auf die zentralen und bereits zumindest teilweise erforschten Domänen Sprache/Schriftsprache und Mathematik. Weitere Differenzierungen bereichsspezifischer Prozesse ergeben sich durch die Betrachtung der Aktivitätenart. Hierzu zeigt das „Home Literacy Model“ (bzw. „Home Numeracy Model“), dass eine Unterscheidung in formelle und informelle Aspekte der Anregung ratsam ist, da sie unterschiedliche Prädiktionen für unterschiedliche Kompetenzbereiche aufweisen. Quer zu diesen Spezifikationen liegen die Überlegungen zur Unterscheidung von quantitativen und qualitativen Aspekten der HLE. Die zentrale Annahme dabei ist, dass nicht nur die Häufigkeit der Durchführung bestimmter Aktivitäten von Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung ist, sondern auch die Art und Weise, wie diese durchgeführt werden. Diese inhaltliche Unterscheidung ist meist mit un-

terschiedlichen methodischen Zugängen gekoppelt: Während die Häufigkeit von Aktivitäten oft über Befragungen von Eltern erfasst wird, schätzt man deren Qualität meist im Rahmen von Beobachtungen ein. In Abbildung 2 sind die unterschiedlichen Ebenen der Differenzierung bereichsspezifischer und globaler pädagogischer Prozesse der HLE zusammengestellt. Dabei wird deutlich, dass sich aus dieser Strukturierung 10 Felder ergeben: die Häufigkeit formeller und informeller Aktivitäten im Bereich Sprache/Schriftsprache, die Häufigkeit formeller und informeller Aktivitäten im Bereich Mathematik sowie der Anregungsgehalt in Interaktionssituationen in beiden Bereichen. Hinzu kommen die globalen Konzepte, die in Support und Stimulation und deren jeweilige methodische Erfassung differenziert werden. Die Felder lehnen sich an die in der Literatur vorgeschlagenen Konzeptualisierungen an, die bislang keine Unterscheidung in formelle und informelle globale Prozesse oder formelle und informelle Qualität in Interaktionssituationen vorsehen.

	Global		Bereichsspezifisch		
	Support	Stimulation		Sprache/ Schriftsprache	Mathematik
Quantität			Formell		
			Informell		
Qualität					

Abbildung 2. Schema zur Systematisierung der Differenzierung bereichsspezifischer und globaler Prozesse der HLE

Dieses Schema soll als Raster für die Strukturierung des Forschungsstandes fungieren.

Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter
Eine empirische Analyse zu Konzept, Bedingungen und
Bedeutung

Lehrl, S.

2018, XV, 318 S. 14 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-20183-8