

Simone Lehrl

Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter

Eine empirische Analyse zu Konzept,
Bedingungen und Bedeutung



Springer VS

Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter

Simone Lehrl

Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter

Eine empirische Analyse zu Konzept,
Bedingungen und Bedeutung

Mit einem Geleitwort von Hans-Günther Roßbach

 Springer VS

Simone Lehl
Bamberg, Deutschland

Dissertation, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2016

ISBN 978-3-658-20183-8 ISBN 978-3-658-20184-5 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20184-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all denen bedanken, die mich in den vergangenen Jahren bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit unterstützt und begleitet haben.

An erster Stelle bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, der es mir ermöglichte diese Arbeit im Rahmen des Projekts „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung, und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“ zu verwirklichen, diese durch seine Anregungen, fachlichen Ratschläge, Diskussionen und den gewährten Gestaltungsfreiraum äußerst bereicherte.

Mein herzlicher Dank gilt auch Prof. Dr. Yvonne Anders, die sich nicht nur bereit erklärte, die Zweitbegutachtung dieser Arbeit zu übernehmen, sondern mir stets mit Rat, motivierenden Gesprächen und fachlichen Impulsen zur Seite stand.

Weiterhin möchte ich mich bei Prof. Dr. Sabine Weinert, Prof. Dr. Cordula Artelt, und Prof. Dr. Gabriele Faust für wertvolle Denkanstöße im Forschungskolloquium und bei Prof. Dr. Cornelia Kristen für die Übernahme des Drittprüferamtes bedanken.

Danken möchte ich auch all meinen Kolleginnen und Kollegen für die gewinnbringenden Diskussionen, die Unterstützung in inhaltlichen und methodischen Fragen, das stetige Wiederholen von motivierenden Durchhalteparolen und die gemeinsame zwar anstrengende aber sehr bereichernde Zeit, insbesondere Prof. Dr. Wilfried Smidt und Dr. David Richter für die Debatten zu Wissenschaftstheorie, Frühpädagogik, Methodik und die herrlichen Quiz-Abende, Dr. Franziska Wehner, Dr. Susanne Ebert, Sabine Blaurock und Christiane Große für die freundschaftliche Atmosphäre, die Diskussionen zur frühkindlichen Forschung und die erheiternden Mittagspausen, Brigitte Finke und Bernadette Schrauder besonders für den Einsatz bei organisatorischen Fragen, Dr. Christoph Homuth für die zahlreichen Tür- und Angel-Gespräche, Katharina Mursin und Elisabeth Rose für die psychologische Sichtweise der Dinge, Dr. Tobias Linberg und Dr. Franziska Eger für die Unterstützung bei der Disputationsvorbereitung und Dr. Katharina Kluczniok, Dr. Susanne Kuger und Prof. Dr. Jens Kratzmann für hilfreiche Anregungen und die Unterstützung bei den gemeinsamen Artikelprojekten.

ten. Außerdem danke ich den studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für das Erstellen von Tabellen und Grafiken, Korrekturlesen, Literatur beschaffen, Daten eingeben und Daten bereinigen, insbesondere Katrin Kreilinger, Sina Eylers, Nicole Ramming, Magdalena Endres und Anne Scherner.

Mein aufrichtiger Dank gilt auch allen teilnehmenden Kindern und Eltern, Erziehrinnen und Erziehern, ohne deren Mitwirkung diese Arbeit nicht entstanden wäre.

Abschließend danke ich meinen Eltern Marina und Reinhold Schmidt, für alles, was sie mir mit auf den Weg gegeben haben, meinen Geschwistern Andreas und Anja Schmidt für ihren Zuspruch und ihre offenen Ohren und meinen Freunden, besonders Stefanie Hannemann, Constance Grunert, Iris Wortmann, Mandy Mitter, Susan Michael, Beatrice Kunz, Anja Gruner und Carmen Archie für die Unterstützung in allen Lebenslagen. Mein tiefster Dank gilt Andreas, der mir stets eine Stütze ist und mir Rückhalt gibt und Helene, die mit ihrem Lächeln die Welt zum Strahlen bringt.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	V
Abbildungsverzeichnis.....	XI
Tabellenverzeichnis	XIII
Einleitung	1
1 Theoretischer Hintergrund	7
1.1 Historische Einführung und Begriffsklärung.....	7
1.2 Theoretische Erklärungsansätze zum Zusammenhang von Familie und kindlicher Kompetenzentwicklung	13
1.3 Theoretische Konzeptualisierungen der Familie als Lernumwelt.....	18
1.3.1 Das Qualitätsmodell: Strukturen, Prozesse, Orientierungen.....	19
1.3.2 Differenzierung von Prozessen im Qualitätsmodell: Globale und bereichsspezifische Prozesse.....	21
1.3.3 Differenzierung bereichsspezifischer Anregungsqualität: Formelle und informelle Aktivitäten	24
1.3.4 Annahmen zur methodischen Umsetzung: Die Unterscheidung von Quantität und Qualität	25
1.4 Zusammenfassung	26
2 Forschungsstand.....	29
2.1 Erfassung, Konstrukte und prädiktive Validität der HLE	30
2.1.1 Konzeptualisierung und Erfassung der globalen häuslichen Lernumwelt	30
2.1.2 Empirische Befunde zum Zusammenhang globaler HLE mit kindlichen Kompetenzen.....	35
2.1.3 Konzeptualisierung und Erfassung der „Home Literacy Environment“	43
2.1.3.1 Die Bedeutung informeller (schrift-)sprachlicher Aktivitäten für die Vorhersage (schrift-) sprachlicher Kompetenzen	44

2.1.3.2	Die Bedeutung formeller (schrift-)sprachlicher Aktivitäten für die Vorhersage (schrift-)sprachlicher Kompetenzen	48
2.1.4	Erfassung und Bedeutsamkeit des Anregungsgehaltes während Interaktionssituationen	49
2.1.4.1	Affektive Unterstützung	50
2.1.4.2	Narrative versus Code-bezogene Äußerungen	52
2.1.4.3	Die Bedeutung der Komplexität von Äußerungen	54
2.1.4.4	Lesestilforschung.....	60
2.1.5	Konzeptualisierung und Erfassung der „Home Numeracy Environment“	63
2.1.5.1	Die Bedeutung formeller mathematischer Aktivitäten.....	65
2.1.5.2	Die Bedeutung informeller mathematischer Aktivitäten.....	68
2.1.5.3	Die Bedeutung des „Math Talk“	70
2.1.6	Befunde zu Beziehungen und Prädiktionskraft unterschiedlicher Dimensionen der HLE bei gemeinsamer Betrachtung	73
2.2	Struktur- und Orientierungsmerkmale als Prädiktoren von Prozessmerkmalen	77
2.2.1	Die Bedeutung der Orientierungsqualität für Prozessmerkmale.....	78
2.2.2	Die Bedeutung von Strukturmerkmalen für Prozessmerkmale.....	81
2.2.3	Zusammenfassung	86
2.3	Stabilität und Veränderung häuslicher Lernumwelten.....	87
2.3.1	Ausmaß von Stabilität und Veränderung häuslicher Lernumwelten.....	88
2.3.2	Vorhersage und Bedeutsamkeit von Veränderungen der HLE	91
2.3.3	Zusammenfassung	92
2.4	Zusammenfassung des theoretischen Teils und Forschungsd desiderata.....	93

3	Forschungsfragen	99
4	Methode	109
4.1	Datengrundlage	109
4.2	Die Stichprobe BiKS-3-10	109
4.3	Ablauf der Erhebungen	112
4.4	Beschreibung der Instrumente und Untersuchungsvariablen	113
4.4.1	Instrumente zur Erfassung von Prozessmerkmalen der HLE ..	113
4.4.2	Instrumente zur Erfassung von Struktur- und Orientierungsmerkmalen	128
4.4.3	Instrumente zur Erfassung der kindlichen Kompetenzen	131
4.5	Statistischer Analyseplan	134
4.6	Umgang mit fehlenden Werten	144
5	Ergebnisse	147
5.1	Konzept und Beschaffenheit der HLE	147
5.1.1	Empirische Überprüfung des Modells häuslicher Lernumwelt	147
5.1.2	Nähe und Abgrenzung zu verwandten Konstrukten der theoretisch angenommenen Skalen	153
5.1.3	Überprüfung der Messinvarianz	155
5.1.4	Beschaffenheit der HLE	157
5.1.5	Zusammenhang der HLE-Skalen mit Merkmalen von Strukturen und Orientierungen	161
5.1.6	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Konzept und Beschaffenheit der häuslichen Lernumwelt	166
5.2	Stabilität und Veränderung der HLE	169
5.2.1	Relative Stabilität der Dimensionen der häuslichen Lernumwelt	169
5.2.2	Absolute Stabilität der Dimensionen der häuslichen Lernumwelt	170
5.2.3	Ausmaß der Veränderung in den Dimensionen der häuslichen Lernumwelt	173
5.2.4	Vorhersage von Veränderungen durch Struktur- und Orientierungsmerkmale	175

5.2.5	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Stabilität und Veränderung der häuslichen Lernumwelt.....	181
5.3	Bedeutung der HLE für die Kompetenzentwicklung.....	183
5.3.1	Vorhersage sprachlicher, schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen durch die verschiedenen Dimensionen der HLE.....	184
5.3.2	Bedeutung der Veränderung der häuslichen Lernumwelt über die Kindergartenzeit für die Kompetenzentwicklung des Kindes unter Berücksichtigung möglicher Wechselwirkungen zwischen HLE und Kompetenzstand des Kindes	202
5.4	Zusammenfassung des Ergebnisteils	210
6	Diskussion	215
6.1	Konzept und Beschaffenheit der HLE: Ein multidimensionales Konstrukt	216
6.2	Stabilität und Veränderung der HLE	221
6.3	Quellen der Variation im Anregungsgehalt von Familien	225
6.4	Die Bedeutung der HLE für die kindliche Kompetenzentwicklung ...	230
7	Limitationen und Ausblick.....	243
8	Fazit.....	247
	Literaturverzeichnis	249
	Anhang.....	283

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.	Die Beziehung zwischen Strukturen, Prozessen und Orientierungen: das Struktur-Prozess-Orientierungsmodell	19
Abbildung 2.	Schema zur Systematisierung der Differenzierung bereichsspezifischer und globaler Prozesse der HLE	28
Abbildung 3.	Ebenen des Abstraktionsgrades extratextualer Äußerungen	56
Abbildung 4.	Übersicht über Messzeitpunkte und eingesetzte Instrumente des Längsschnitts BiKS-3-10	113
Abbildung 5.	Beispiel eines Latent State-Modells	136
Abbildung 6.	Latent-Change-Modell für eine Dimension mit zwei beobachteten zu drei Messzeitpunkten wiederholt gemessenen Variablen	140
Abbildung 7.	Latentes Wachstumskurvenmodell für eine beobachtete Variable, die zu drei Messgelegenheiten erhoben wurde	142
Abbildung 8.	Formalisiertes Modell zur Untersuchung der Bedeutsamkeit der Veränderung der HLE für die Kompetenzentwicklung des Kindes unter Berücksichtigung möglicher Wechselwirkungen zwischen HLE und Kompetenzstand des Kindes.	143
Abbildung 9.	Längsschnittliche Beziehung zwischen der Wortschatzentwicklung und der Veränderung der Skala „Qualität des allgemeinen Sprachangebots“ inkl. Notation aus Kapitel 4.5	204
Abbildung 10.	Längsschnittliche Beziehung zwischen der Wortschatzentwicklung und der Veränderung der Skala „Gespräche über Mathematik“	205
Abbildung 11.	Längsschnittliche Beziehung zwischen der Entwicklung grammatischer Fähigkeiten und der Veränderung der Skala „Qualität des allgemeinen Sprachangebots“	206

- Abbildung 12.** Längsschnittliche Beziehung zwischen der Entwicklung mathematischer Kompetenzen („Rechnen“) und der Veränderung der Skala „Gespräche über Buchstaben“ 207
- Abbildung 13.** Vorhersage der Buchstabenkenntnis durch die Skala „formelle schriftsprachliche Aktivitäten“ und deren Veränderung 208
- Abbildung 14.** Vorhersage der Buchstabenkenntnis durch die Skala „Gespräche über Buchstaben“ und deren Veränderung 209

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.	Ausgewählte Stichprobenmerkmale des Längsschnitts BiKS-3-10 zu Studienbeginn.....	111
Tabelle 2.	Deskriptive Statistiken zur globalen Anregungsqualität (HOME-Gesamtwert).....	116
Tabelle 3.	Deskriptive Statistiken der Skala formelle schriftsprachlichen Aktivitäten.....	117
Tabelle 4.	Deskriptive Statistiken der Skala formelle mathematische Aktivitäten.....	118
Tabelle 5.	Deskriptive Statistiken der Skala informelle schriftsprachlichen Aktivitäten (Kontakt zu Büchern)	119
Tabelle 6.	Erhebungsbereiche der FES (Kuger et al., 2005)	123
Tabelle 7.	Deskriptive Statistiken der Skala Qualität des allgemeinen Sprachangebots.....	125
Tabelle 8.	Deskriptive Statistiken der Skala Qualität der Gespräche über Buchstaben.	126
Tabelle 9.	Deskriptive Statistiken der Skala Qualität der Gespräche über Mathematik.....	126
Tabelle 10.	Deskriptive Statistiken zu den zusätzlichen HLE-Indikatoren Spielmaterial, kulturelle Aktivitäten, außerfamiliäre Aktivitäten.....	128
Tabelle 11.	Deskriptive Statistiken zu Struktur-, Orientierungs- und Kindmerkmalen.	130
Tabelle 12.	Deskriptive Statistiken zu den Kompetenzmaßen rezeptiver Wortschatz, Grammatik, arithmetische Fertigkeiten.....	133
Tabelle 13.	Fit-Indizes, Faktorladungen und Faktorreliabilität (FR) der HLE-Skalen.....	149
Tabelle 14.	Latente Korrelationen der Dimensionen der HLE (MZP 1)	151
Tabelle 15.	Latente Korrelationen der Dimensionen der HLE (MZP 3)	152

Tabelle 16.	Latente Korrelationen der Dimensionen der HLE (MZP 5)	152
Tabelle 17.	Fit-Indizes der Modellvergleiche eines ein-drei- und fünf-faktoriellen Modells der häuslichen Lernumwelt	153
Tabelle 18.	Korrelationen der distalen/globalen HLE-Skalen mit den theoretisch angenommenen HLE-Skalen	154
Tabelle 19.	Gütekriterien der Modelle von konfiguraler bis skalarer Invarianz.....	156
Tabelle 20:	Gegenüberstellung der Mittelwerte der unterschiedlichen Dimensionen der häuslichen Lernumwelt zu den drei Messzeitpunkten.....	159
Tabelle 21.	Latente Korrelationen der Dimensionen der HLE (Einzeltitems gemittelt über die drei Mess-zeitpunkte)	160
Tabelle 22.	Vorhersage der HLE-Skalen im ersten Kindergartenjahr durch Struktur- und Orientierungsmerkmale	164
Tabelle 23.	Latente und manifeste Korrelationen der Dimensionen der HLE über die Zeit (MZP 1, 3 und 5)	169
Tabelle 24.	Mittelwertsveränderungen der häuslichen Lernumwelt über die Kindergartenzeit (MZP 1, MZP 3 und MZP 5)	172
Tabelle 25.	Anteile (in Prozent) an Familien, die über die gesamte Kindergartenzeit keine, positive oder negative Anpassungen ihrer häuslichen Lernumwelt vornehmen	174
Tabelle 26.	Fit-Indizes der Modelle zur Vorhersage der HLE-Skalen und deren Veränderung	176
Tabelle 27.	Vorhersage der Veränderung der HLE-Skalen während des ersten Kindergartenjahres durch Struktur- und Orientierungsmerkmale	178
Tabelle 28.	Vorhersage der Veränderung der HLE-Skalen während des zweiten Kindergartenjahres durch Struktur- und Orientierungsmerkmale	180
Tabelle 29.	Latente Wachstumskurvenmodelle zum Zusammenhang zwischen Merkmalen der häuslichen Lernumwelt und der rezeptiven Wortschatzentwicklung.....	186

Tabelle 30.	Autoregressive Modelle zum Zusammenhang zwischen Merkmalen der häuslichen Lernumwelt und der Entwicklung grammatischer Kompetenzen.....	190
Tabelle 31.	Latente Wachstumskurvenmodelle zum Zusammenhang zwischen Merkmalen der häuslichen Lernumwelt und der Entwicklung arithmetischer Fertigkeiten.....	194
Tabelle 32.	Pfadmodell zum Zusammenhang zwischen Merkmalen der häuslichen Lernumwelt und der Buchstabenkenntnis im Alter von 6 Jahren.....	196
Tabelle 33.	Zusammenfassung der Befunde zur Vorhersage kindlicher Kompetenzen durch die verschiedenen HLE-Skalen bei getrennter Modellierung der Skalen.....	198
Tabelle 34.	Zusammenfassung der Befunde zur Vorhersage kindlicher Kompetenzen durch die verschiedenen HLE-Skalen bei gemeinsamer Modellierung der Skalen.....	200
Tabelle A-1.	Mittelwerte und Standardabweichungen der HOME-Einzelitems gruppiert nach den originalen Subskalen (nach der Übersetzung von Tietze et al., 1998).....	283
Tabelle A-2.	Wortlaut der Einzelitems der HOME und der dazugehörigen Antwortskala.....	287
Tabelle A-3.	Bivariate Korrelationen der HLE-Skalen mit Struktur- und Orientierungsmerkmalen.....	314
Tabelle A-4.	Anteile (in Prozent) an Familien, die im ersten Kindergartenjahr keine, positive oder negative Anpassungen ihrer häuslichen Lernumwelt vornehmen.....	316
Tabelle A-5.	Anteile (in Prozent) an Familien, die im zweiten Kindergartenjahr keine, positive oder negative Anpassungen ihrer häuslichen Lernumwelt vornehmen.....	316
Tabelle A-6.	Korrelationen, Auto- und kreuzverzögerte Regressionen der Merkmale der kindlichen Kompetenzentwicklung mit Merkmalen der HLE.....	317

Einleitung

Lesen, Schreiben und mathematisches Denken gehören zu den zentralen Kulturtechniken unserer Gesellschaft, die es uns ermöglichen, ein selbstbestimmtes und erfolgreiches Leben zu führen (Duncan et al., 2007; OECD, 2003; Stern, 2005). Dass ein nicht unbeträchtlicher Anteil an Kindern in diesen Kompetenzen im Alter von 15 Jahren lediglich ein Niveau erreicht, mit dem sie nicht in der Lage sind, einen Text sinnentnehmend zu lesen oder mathematische Probleme zu lösen, offenbarten erstmals die Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2001 (Baumert et al., 2001). Vor allem die enge Koppelung von sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung bei den 15-Jährigen (Baumert & Schümer, 2001) verursachte einen großen gesellschaftspolitischen Aufschrei und rückte sämtliche Sektoren des Bildungssystems, insbesondere den frühkindlichen Bereich, verstärkt in den Fokus des politischen und öffentlichen Interesses. Dabei wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass schon vor den in der Schule formal gelehrt Kulturtechniken Fertigkeiten von den Kindern erlangt werden, die als wichtige Voraussetzungen für den späteren Schriftsprach- und Mathematikerwerb gelten können (Duncan et al., 2007). Dazu gehören im Bereich Schriftspracherwerb z. B. das Erkennen von Buchstaben und Reimen (Marx, 2007) und im Bereich Mathematik z. B. das Mengen- und Zahlenwissen (Krajewski & Schneider, 2006). Kinder unterscheiden sich in diesen Vorläuferfertigkeiten bereits früh voneinander (Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008). Dabei erweisen sich die Unterschiede als relativ stabil (Cunningham & Stanovich, 1997) und vergrößern sich im Laufe der Zeit sogar (Weinert, Ebert & Dubowy, 2010). Diese frühen Fertigkeiten wiederum sagen spätere Schulleistungen und Schulerfolg vorher und können somit als zentrale Determinanten des Schulerfolgs gelten (Duncan et al., 2007; Storch & Whitehurst, 2002).

Die im Anschluss an die 2001 veröffentlichten PISA-Ergebnisse erfolgten Diskussionen möglicher Reformen im Elementarbereich (Roßbach, 2004) lassen vermuten, dass angenommen wurde, dass aufgrund der hinsichtlich der Förderung von Vorläuferfertigkeiten bislang nahezu unregulierten Praxis in Kindertagesstätten und Kindergärten gerade dort großes Potenzial zur Förderung ebendieser frühen Kompetenzen besteht (siehe auch Diskowski, 2008). Es folgten Offensiven im Bereich der Qualifizierung des pädagogischen Personals (z. B. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)), die Einführung von

Bildungsplänen (siehe für einen Überblick Diskowski, 2008) und die Implementierung einzelner Fördermaßnahmen, wie etwa Sprachförderprogramme (z. B. „Sag’ mal was“, Weber & Potnar, 2006). Die Bedeutung der Familie für den Aufbau früher Kompetenzen wurde zwar ebenfalls immer wieder betont, z. B. indem „das in Familien vermittelte und angeeignete Humanvermögen [als] die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage der lebenslangen Bildungsprozesse“ (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2002, S. 11) hervorgehoben wurde, von Forschung und Politik jedoch wurde die Familie als Ort der Bildung weitestgehend vernachlässigt (Rauschenbach, 2009). Durch diese Vernachlässigung liegt im deutschsprachigen Raum wenig empirisch gesichertes Wissen über die Rolle der Familie bei der Entstehung von Vorläuferfertigkeiten vor. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass in der Familie das größte Potenzial für eine frühe Kompetenzförderung steckt, da sie relativ stabile Beziehungen aufweist, zeitlich ungebunden und damit durch eine starke Intensität ausgezeichnet ist (Katz, 1980). Aus den wenigen nationalen und zahlreichen internationalen Befunden konnten zudem bereits überzeugende Befunde zur Bedeutung der Familie für den frühen Kompetenzerwerb kumuliert werden (z. B. Scarborough & Dobrich, 1994; Sirin, 2005; Tietze et al., 1998; White, 1982). Dabei fällt auf, dass das, was in den verschiedenen Studien unter „Einfluss von Familie“ verstanden wird, sehr heterogen ist. Betrachtet werden dabei z. B. Aspekte der Familienstruktur, wie Anzahl der Geschwister (Zajonc, 1976), Aspekte der soziokulturellen Herkunft, wie sozioökonomischer Status oder mütterliche Bildung (Sirin, 2005), Aspekte der Einstellungen, wie das Bild vom Kind (deBaryshe & Binder, 1994), oder Bildungsaspirationen (Klein & Biedinger, 2009) und Aspekte der familiären Aktivitäten und Interaktionen (z. B. Tietze et al., 1998).

In der Forschung zur Bedeutung der Familie für die kindliche Kompetenzentwicklung ist damit ein sehr heterogenes Feld zu verzeichnen. Im Bereich der quantitativ ausgerichteten empirischen Forschung zu frühkindlicher Bildung scheint sich zumindest hinsichtlich der Begrifflichkeit der Begriff der „familialen“ oder „häuslichen Lernumwelt“ – in Anlehnung an den englischen Begriff „Home Learning Environment (HLE)“ – zu etablieren. Dieser beinhaltet insbesondere Aspekte der Interaktionen und Aktivitäten in der Familie, von denen angenommen wird, besonders anregend in Bezug auf die kognitive Entwicklung zu sein. Welche Aspekte genau dazugehören, ist jedoch nicht klar definiert. Hess, Holloway, Price und Dickson (1982) z. B. bemängeln den Forschungs-

stand dahingehend, dass es wenig differenzierte Erfassungen sowohl der häuslichen Lernumwelt als auch der Kompetenzmaße auf Seiten der Kinder gäbe, die eine genaue Beschreibung des Kompetenzerwerbs und eine differenzierte Interventionsplanung kaum ermöglichen würden. Seit Äußerung dieser Kritik gab es einige Weiterentwicklungen: Die Kompetenzmaße auf Kindebene sind nicht mehr nur globaler Art, wie z. B. Intelligenz, sondern werden zum Teil sehr differenziert in ihrer Abhängigkeit von sehr differenzierten Aspekten der häuslichen Lernumwelt erfasst (z. B. Leseman & de Jong, 1998). Damit wurde im Bereich der Forschung zur häuslichen Lernumwelt eine große Anzahl an Studien mit sehr vielen verschiedenen Konzepten hervorgebracht. Grob kann dabei unterschieden werden zwischen Konzepten der häuslichen Lernumwelt globaler Art, die sämtliche das kindliche Lernen betreffenden Aspekte, z. B. die Verfügbarkeit von Spielmaterial oder die Häufigkeit bildungsbezogener Aktivitäten, zu einem Gesamtwert verrechnen (z. B. die „Home Observation for Measurement of the Environment (HOME)“ (Caldwell & Bradley, 1984)), und bereichsspezifischen Konzepten, die Aktivitäten der Eltern mit dem Kind nach den Entwicklungsbereichen Mathematik und Sprache/Schriftsprache trennen (z. B. Skwarchuk, Sowinski & LeFevre, 2014). Bradley, Corwyn, McAdoo und Coll (2001b) konstatieren, dass Kinder die unterschiedlichen Aspekte der häuslichen Lernumwelt nicht isoliert voneinander erleben, und betonen daher die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Facetten der HLE parallel zu betrachten. Dies habe den Vorteil, die „modularity, additivity, and interactivity in the relations between specific aspects of children’s environments and developmental course“ (Bradley et al., 2001b, S. 1883) untersuchen zu können. Obwohl zahlreiche Forschungsarbeiten der letzten Jahrzehnte im Bereich der häuslichen Lernumwelt, zum Teil auch unter Berücksichtigung multipler Dimensionen (z. B. Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Leseman & de Jong, 1998; Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005) die Bedeutsamkeit dieser für die kindliche Kompetenzentwicklung kaum mehr in Frage stellen (z.B. Bradley, 2015), bestehen dennoch einige Forschungslücken, insbesondere im deutschsprachigen Raum: a) Bei den meisten Studien steht die Vorhersage kognitiver Kompetenzen im Vordergrund – das Konstrukt der häuslichen Lernumwelt selbst, dessen zeitliche Veränderung und Abhängigkeit von Merkmalen des Kindes und der Familie findet bislang weniger Beachtung. Um jedoch den Anreichtungsgehalt von Familien erklären und auch verbessern zu können, stellt sich die Frage, über welche Ressourcen Familien verfügen müssen, damit es ihnen gelingt, eine „gute“ Lernumwelt bereitzustellen zu können. Dabei werden in der em-

pirischen Bildungsforschung insbesondere die sozialen Hintergrundmerkmale und zum Teil auch die Überzeugungen von Eltern bezüglich Erziehungszielen und Fördereinstellungen als Prädiktoren ihres Anregungsgehaltes in den Blick genommen (z. B. Tietze et al., 1998). Beide Aspekte lassen meist jedoch nur geringe Zusammenhänge mit dem Anregungsgehalt von Eltern erkennen (z. B. Kluczniok, Lehl, Kuger & Roßbach, 2013). Dabei könnte eine Rolle spielen, dass in den Studien unterschiedliche Aspekte der HLE vermischt werden, für die unterschiedliche Ressourcen benötigt werden. Damit wird das zweite Forschungsdefizit deutlich: b) Zwar verwenden die Studien im Bereich der häuslichen Lernumwelt bestimmte Indikatoren zur Erfassung der HLE, aber nur wenige Studien befassen sich konkret mit der Dimensionalität und den psychometrischen Eigenschaften ihrer Indikatoren. Darüber hinaus sind c) nur wenige Studien längsschnittlich angelegt. Fragen zur Beschaffenheit der HLE, ihrer Stabilität und Veränderung über die Kindergartenzeit und zu möglichen Konsequenzen dieser Veränderungen für die kindliche Kompetenzentwicklung, wurden bislang nur sehr vereinzelt aufgegriffen (z.B. Son & Morrison, 2010). Präzise bestimmte Skalen, die über mehrere Messzeitpunkte in der Kindergartenzeit hinweg das Gleiche reliabel messen, könnten Aufschluss darüber geben, welche Aspekte der HLE verändert werden müssten, um spezifische Aspekte der kindlichen Kompetenzentwicklung zu fördern.

Vor dem Hintergrund der fehlenden systematischen Forschung zur Bedeutung der Familie als Lernumwelt im Vorschulalter soll die vorliegende Arbeit im Rahmen einer Längsschnittstudie der Frage nachgehen, wie Kinder im Kindergartenalter im Kontext der Familie kognitiv angeregt werden, von welchen Merkmalen das Ausmaß der Anregung abhängt und welche Bedeutung unterschiedliche Anregungsqualitäten für die kognitive Entwicklung der Kinder während der Kindergartenzeit haben. Ziel der vorliegenden Studie ist es, ein Instrumentarium zu entwickeln, das Anregungsaspekte unterschiedlicher Domänen der kindlichen Entwicklung (Sprache, Schriftsprache und Mathematik) abdeckt, unterschiedliche Aktivitätenarten (formelle und informelle Aktivitäten, quantitative und qualitative Aspekte) berücksichtigt und das veränderungssensibel ist, um zu prüfen, a) in welchen Anregungsaspekten Veränderungen stattfinden, b) wie sich die verschiedenen Anregungsaspekte und deren Veränderungen durch Merkmale der Familie vorhersagen lassen und c) welche Anregungsaspekte und deren Veränderung die größte Vorhersagekraft bei der kindlichen Kompetenzentwicklung aufweisen.

Im 1. Kapitel wird zunächst der Begriff „häusliche Lernumwelt“ bestimmt, indem historische Entwicklungslinien nachgezeichnet und verschiedene Definitionen beleuchtet werden (Kapitel 1.1). Danach werden theoretische Erklärungsansätze zu Annahmen der „Wirkung“ häuslicher Lernumwelten vorgestellt (Kapitel 1.2). Anschließend wird auf Grundlage theoretischer Konzeptualisierungen ein Raster erarbeitet, das zur Strukturierung des Forschungsstandes herangezogen wird (Kapitel 1.3).

Im 2. Kapitel werden die bisherigen Forschungsbefunde zur häuslichen Lernumwelt unter Berücksichtigung des zuvor entworfenen Rasters aufgearbeitet und zentrale Forschungslücken bestimmt. Dabei wird der Schwerpunkt auf die unterschiedlichen Konzeptualisierungen der häuslichen Lernumwelt und deren differenzielle Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung (Kapitel 2.1), die Bedeutung von Struktur- und Orientierungsmerkmalen zur Vorhersage von Unterschieden in der häuslichen Lernumwelt zwischen Familien (Kapitel 2.2) und die Stabilität und Veränderung der häuslichen Lernumwelt (Kapitel 2.3) gelegt. Auf Grundlage des theoretischen Hintergrundes werden anschließend die Forschungsfragen formuliert (Kapitel 3). Diese beziehen sich auf die Frage nach einer anhand theoretischer Gesichtspunkte erarbeiteten, reliablen, stabilen und gleichzeitig veränderungssensiblen Erfassung der häuslichen Lernumwelt, deren Beschaffenheit und Bedingtheit sowie nach der Bedeutung der häuslichen Lernumwelt für die kindliche Kompetenzentwicklung.

Im 4. Kapitel wird die methodische Vorgehensweise erläutert. Dazu werden zunächst das Design der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter 3–10 (BiKS-3-10)“ (Kapitel 4.1), die realisierte Stichprobe (Kapitel 4.2), der Ablauf der Erhebungen (Kapitel 4.3) und die verwendeten Instrumente (4.4) vorgestellt. Abschließend werden in Kapitel 4.5 bzw. 4.6 die angewandten statistischen Methoden erläutert. In Kapitel 5 erfolgt die Ergebnisdarstellung zur Dimensionalität, Stabilität und Veränderung sowie Bedingtheit und Bedeutung der häuslichen Lernumwelt. Anschließend werden die Befunde unter Berücksichtigung des bisherigen Forschungsstandes und der theoretischen Annahmen diskutiert sowie Untersuchungsbegrenzungen und Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten aufgezeigt (Kapitel 6). Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Kapitel 7) zur generellen Einordnung der vorliegenden Studie in die Forschungslandschaft.

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 Hintergrundes 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 Curriculumentwicklung 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 „Sozialisierenden“, 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 Bildungsbeziehung 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.