

RESEARCH

Tobias Linberg

Kind und Kontext

Häusliche Lernumwelt
und soziale Ungleichheiten
im vorschulischen Sprachstand



Springer VS

Kind und Kontext

Tobias Linberg

Kind und Kontext

Häusliche Lernumwelt
und soziale Ungleichheiten
im vorschulischen Sprachstand

Tobias Linberg
Bamberg, Deutschland

Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Fakultät für Humanwissenschaften, 2016

Begutachtet durch Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach und Prof. Dr. Thorsten Schneider

ISBN 978-3-658-18086-7 ISBN 978-3-658-18087-4 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-18087-4

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 2017

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

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	IX
1 Einleitung	1
2 Theorie und Forschungsstand	7
2.1 Theoretischer Hintergrund	8
2.1.1 Perspektiven auf Entwicklung in Kontexten	8
2.1.2 Perspektiven auf soziale Bildungsungleichheiten	17
2.2 Forschungsstand	29
2.2.1 Relevanz sprachlicher Fähigkeiten	30
2.2.2 Häusliche Lernumwelt und sprachliche Anregungen	31
2.2.3 Individuelle Merkmale des Kindes	34
2.2.4 Familienstruktur und sozioökonomische Ressourcen	40
2.2.5 Zusammenspiel der Variablen: Mediierte und moderierte Effekte	46
2.3 Zusammenfassung	50
3 Forschungsfragen und Hypothesen	53
3.1 Forschungsdefizite und Forschungsfragen	53
3.2 Konzeptuelles Wirkmodell und Hypothesen	60
4 Daten, Variablen und Methoden	69
4.1 Datenbasis und Analytestichprobe	69
4.2 Beschreibung der Variablen	73
4.3 Analysestrategie und Analyseverfahren	83
4.3.1 Betrachtung sprachlicher Anregungen und ihrer Determinanten	83
4.3.2 Betrachtung früher sozialer Ungleichheiten und ihrer Deter- minanten	85

4.3.3	Betrachtung indirekter Beziehungen und differenzieller Effekte	87
5	Sprachliche Anregungen und ihre Determinanten	91
5.1	Proximale sprachliche Anregungsintensität	91
5.2	Kind- und Kontextmerkmale als Determinanten	98
5.3	Zusammenfassung	103
6	Soziale Ungleichheiten und ihre Determinanten	105
6.1	Ausmaß und Verteilung sozialer Ungleichheiten	105
6.2	Bedingungen sozialer Ungleichheiten	109
6.2.1	Sprachliche Anregungsintensität und kulturelle Praxis als Determinanten	110
6.2.2	Individuelle Eigenschaften und familiäre Strukturmerkmale als Determinanten	113
6.2.3	Ausmaß und Verteilung sozialer Ungleichheiten revisited . .	116
6.3	Zusammenfassung	117
7	Differenzielle Betrachtung der häuslichen Lernumwelt	121
7.1	Direkte und indirekte Effekte	121
7.2	Differenzielle Effekte	127
7.3	Zusammenfassung	133
8	Zusammenfassung und Diskussion	137
8.1	Theoretische und methodische Überlegungen	141
8.2	Begrenzungen und Thesen zur Weiterentwicklung der Forschung .	144
8.3	Thesen zur praktischen Bedeutung der Ergebnisse	146
	Literatur	149
	A Anhang	185

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung</i>	1.1:	Heuristisches Wirkmodell im schematischen Überblick	4
<i>Abbildung</i>	2.1:	Rahmenmodell der häuslichen Lernumwelt bei Kluczniok et al. (2013)	13
<i>Abbildung</i>	2.2:	Grundmodell der soziologischen Erklärung bei Becker & Schulze (2013)	19
<i>Abbildung</i>	2.3:	Family Stress Model nach Conger & Dogan (2007)	22
<i>Abbildung</i>	2.4:	Extended Investment Model nach Conger & Dogan (2007)	22
<i>Abbildung</i>	2.5:	Schematisches Modell kognitiver Fähigkeiten nach Mercy & Steelman (1982)	28
<i>Abbildung</i>	3.1:	Heuristisches Wirkmodell der häuslichen Lernumwelt	54
<i>Abbildung</i>	3.2:	Beziehungen verschiedener Merkmale der häuslichen Lernumwelt im schematischen Überblick	61
<i>Abbildung</i>	4.1:	Verteilung der Indikatoren sprachlicher Fähigkeiten	75
<i>Abbildung</i>	5.1:	Dimensionen der proximalen häuslichen Lernumwelt: Scree-Plot zur Bestimmung nach Hauptkomponentenanalyse proximaler Prozesse	92
<i>Abbildung</i>	5.2:	Kriteriumsbezogene Validierung der sprachlichen Anregungsintensität im schematischen Überblick	94
<i>Abbildung</i>	5.3:	Linearität der Zusammenhänge sprachlich anregender proximaler Prozesse mit sprachlichen Fähigkeiten	97
<i>Abbildung</i>	5.4:	Bedingungen sprachlicher Anregungsintensität im schematischen Überblick	98
<i>Abbildung</i>	7.1:	Schematisches Modell der häuslichen Lernumwelt	122
<i>Abbildung</i>	7.2:	Schematisches Modell der häuslichen Lernumwelt: Moderierte Effekte	128

<i>Abbildung</i> 7.3:	Wirksamkeit von Anregungsintensität in Abhängigkeit individueller Merkmale	130
<i>Abbildung</i> 7.4:	Wirksamkeit von Anregungsintensität und -vielfalt in Abhängigkeit struktureller Merkmale	132

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle</i> 4.1:	Deskriptive Kennwerte: Eigenaktivitäten der Kinder und gemeinsame Aktivitäten	77
<i>Tabelle</i> 4.2:	Deskriptive Kennwerte: Sprachstand, Alter, Geschlecht und Persönlichkeitseigenschaften	78
<i>Tabelle</i> 4.3:	Dimensionen des kulturellen Kapitals: Faktorladungen nach Hauptkomponentenanalyse und Varimax-Rotation .	78
<i>Tabelle</i> 4.4:	Deskriptive Kennwerte: Kulturkapital, Anzahl Bücher im Haushalt, Familienform und -größe	79
<i>Tabelle</i> 4.5:	Deskriptive Kennwerte: Bildungshintergrund, soziale Klasse und Äquivalenzeinkommen	81
<i>Tabelle</i> 4.6:	Deskriptive Kennwerte: Allgemeine kognitive Grundfähigkeiten und Alter bei Eintritt in institutionelle vorschulische Betreuung	83
<i>Tabelle</i> 4.7:	Deskriptive Kennwerte von in Terzile rekodierten Variablen	89
<i>Tabelle</i> 5.1:	Dimensionen der proximalen häuslichen Lernumwelt: Eigenwerte und Varianzen der Hauptkomponentenanalyse proximaler Prozesse	92
<i>Tabelle</i> 5.2:	Dimensionen der proximalen häuslichen Lernumwelt: Faktorladungen nach Hauptkomponentenanalyse und Varimax-Rotation	93
<i>Tabelle</i> 5.3:	Korrelationen unterschiedlicher Dimensionen proximaler Prozesse mit sprachlichen Fähigkeiten	96
<i>Tabelle</i> 5.4:	Standardisierte Koeffizienten von Regressionen der sprachlichen Anregungsintensität auf Merkmale des Individuums, der kulturellen Praxis und familiärer Strukturmerkmale .	101

<i>Tabelle</i>	6.1:	Ausmaß und Verteilung sozialer Ungleichheiten (I): Bivariate OLS und Quantilsregressionen des Sprachstands auf Merkmale der sozialen Herkunft	107
<i>Tabelle</i>	6.2:	Determinanten sozialer Ungleichheiten (I): Regressionen sprachlicher Fähigkeiten auf den sozialen Hintergrund und sprachliche Anregungsbedingungen	111
<i>Tabelle</i>	6.3:	Determinanten sozialer Ungleichheiten (II): Regressionen sprachlicher Fähigkeiten auf den sozialen Hintergrund, individuelle Eigenschaften, sprachliche Anregungsbedingungen und familiäre Strukturmerkmale	115
<i>Tabelle</i>	6.4:	Ausmaß und Verteilung sozialer Ungleichheiten (II): Multivariate OLS und Quantilsregressionen des Sprachstands auf Merkmale der sozialen Herkunft	117
<i>Tabelle</i>	7.1:	Direkte und indirekte Anteile standardisierter Regressionskoeffizienten	124
<i>Tabelle</i>	A.1:	Korrelationen verschiedener Aktivitäten (Einzelitems) mit sprachlichen Kompetenzen	186
<i>Tabelle</i>	A.2:	Interkorrelationen im Überblick I	187
<i>Tabelle</i>	A.3:	Interkorrelationen im Überblick II	188
<i>Tabelle</i>	A.4:	Sprachliche Fähigkeiten in Abhängigkeit von Anregungsintensität und Geschlecht	189
<i>Tabelle</i>	A.5:	Sprachliche Fähigkeiten in Abhängigkeit von Anregungsintensität und Alter	189
<i>Tabelle</i>	A.6:	Sprachliche Fähigkeiten in Abhängigkeit von Anregungsintensität und Offenheit	190
<i>Tabelle</i>	A.7:	Sprachliche Fähigkeiten in Abhängigkeit von Anregungsintensität und Bildungshintergrund	190
<i>Tabelle</i>	A.8:	Sprachliche Fähigkeiten in Abhängigkeit von Buchbesitz und Bildungshintergrund	191
<i>Tabelle</i>	A.9:	Sprachliche Fähigkeiten in Abhängigkeit von Offenheit und Bildungshintergrund	191
<i>Tabelle</i>	A.10:	Sprachliche Fähigkeiten in Abhängigkeit von Geschwisteranzahl und Bildungshintergrund	192

1 Einleitung

Mit einem vergleichsweise stark ausgeprägten Zusammenhang von Kompetenzen und sozialer Herkunft sowie einer großen Gruppe von Schülern auf der niedrigsten Kompetenzstufe brachte der PISA-Bericht von 2001 (Deutsches PISA-Konsortium, 2001) Fragen nach Ausmaß und Ursachen von Bildungsungleichheiten wieder auf das Tableau der in Bildungspolitik und -forschung geführten Debatten. Im Überblick der letzten PISA Studien scheint das Ausmaß der Disparitäten zwar abgenommen zu haben (OECD, 2014; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013), dennoch wurde seither kritisch diskutiert, inwiefern das deutsche Schulsystem in der Lage sei, die Ungleichheiten zu reduzieren (siehe z. B. Solga, 2008).

In diesem Kontext ist auch vorschulische Bildung, Erziehung und Betreuung wieder verstärkt in den Vordergrund bildungspolitischer Debatten gerückt, es wurden landesspezifische Bildungspläne eingeführt, die entwicklungsdiagnostische Praxis intensiviert und Sprachförderprogramme implementiert. Damit verbunden war und ist die Hoffnung, bereits vor der Einschulung für eine Anhebung des allgemeinen Kompetenzstands und mehr Chancengleichheit zu sorgen (Anders & Roßbach, 2013). Die Fokussierung vorschulischer Bildungsprozesse ist nachvollziehbar, gilt doch die Kindheit als Phase intensiver Entwicklung in kognitiven und nicht-kognitiven Bereichen, die für das weitere Lernen und den weiteren Bildungsweg sowie für gesellschaftliche Teilhabe relevant ist (Bynner, 2004; Cunha, Heckman, Lochner & Masterov, 2005; Heckman & Masterov, 2007). In besonderem Ausmaß gelten frühe sprachliche Fähigkeiten als bedeutsam für Bildungsprozesse und Bildungsverläufe. Einerseits, da Vermittlung und Abruf von Wissen im schulischen Rahmen in der Regel sprachlich erfolgen (Holler, 2007), aber auch, da diese mit dem Schriftspracherwerb sowie mit Gedächtnisleistungen und Gedächtnisentwicklung in Zusammenhang gebracht wurden und daher Differenzen im Sprachstand mit durchaus gravierenden Folgen für ganz unterschiedliche Entwicklungs- und Leistungsbereiche verbunden sein können (Duncan et al., 2007; NICHD, 2004; Weinert & Ebert, 2013). Doch auch in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten zeigt der Forschungsstand übereinstimmend, dass familiäre Merkmale deutlich

mehr Varianz aufklären als Merkmale institutioneller Kindertagesbetreuung (Roßbach, 2011). Die Betrachtung der häuslichen Lernumwelt ist damit nicht nur für die Erklärung individueller, sondern auch sozialer Unterschiede in sprachlichen Fähigkeiten relevant. Doch auch um Anknüpfungspunkte für kompensatorisch orientierte, institutionelle vorschulische Erziehung, Bildung und Betreuung identifizieren zu können, erscheint es hilfreich, die häusliche Lernumwelt von Kindern im Kindergartenalter gezielt zu untersuchen.

Fraglos unterscheiden sich die familiären Kontexte und damit die Lern- und Lebensbedingungen, in die Kinder hineinwachsen, in Abhängigkeit der sozialen Lage von Familien (Betz, 2008): Es macht einen Unterschied, ob es sich um das Kind einer fünfköpfigen Familie aus dem Arbeitermilieu mit unsicherer Einkommenssituation handelt oder um das Kind einer gleichgroßen Chefarztfamilie am Rande einer Kleinstadt. Wieder anders stellt sich die Situation des Kindes einer berufstätigen alleinerziehenden Mutter oder des Kindes einer abgeschieden ländlich lebenden Bauernfamilie dar (vgl. Brake & Büchner, 2012). Familien unterscheiden sich also maßgeblich hinsichtlich ihrer kulturellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen, und damit in ihren Möglichkeiten, die Entwicklung ihrer Kinder zu unterstützen, in diese zu investieren und anregungsreiche Lernumwelten bereit zu stellen (Bradley & Corwyn, 2002; Conger, Conger & Martin, 2010; Hart & Risley, 1995; Lareau, 2011). Dementsprechend wurden herkunftsbezogene Kompetenzunterschiede auch bereits im Vorschulalter festgestellt (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Lee & Burkam, 2002; Sammons et al., 2007; Tietze et al., 2013).

Ausschließlich Merkmale von Lernumwelten zu betrachten, erscheint aber aus der Perspektive ökologischer Entwicklungstheorien als nicht hinreichend. Schließlich stimmen entsprechende Theorien in der Regel darin überein, dass neben Kontextmerkmalen auch individuelle Voraussetzungen und Eigenschaften des Kindes für die Erklärung von Lern- und Entwicklungsverläufen zu berücksichtigen sind (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Ford & Lerner, 1992; Lerner, 1986; Sameroff, 1994). Unterschiede der verschiedenen theoretischen Ansätze bestehen eher darin, welche Rolle Kind- und Kontextmerkmalen jeweils zugewiesen wird und wie beide miteinander interagieren. In der vorschulischen Bildungsforschung durchaus prominent sind die Arbeiten von Bronfenbrenner und Ceci (1994) bzw. Bronfenbrenner und Morris (2006), die im Alltag regelmäßig stattfindende Interaktionen zwischen einem sich entwickelnden Individuum und seiner Umwelt als Treibstoff für Entwicklungsprozesse sehen und deren Wirksamkeit als abhängig von sowohl

Kindmerkmalen als auch Merkmalen des (distaleren) Kontexts verstehen.

Bei Betrachtung von individuellen oder gruppenspezifischen Unterschieden in einem Entwicklungsbereich ist also zu berücksichtigen, wie Kind- und Kontextmerkmale miteinander interagieren: Ist etwas für ein dreijähriges Kind interessant und förderlich, muss das nicht auch für ein fünfjähriges Kind gelten und was einem schüchternen Kind hilft, kann für die Entwicklung eines offenen Kind mitunter belanglos sein. Folgt man weiterhin dem Gedanken, dass Kinder in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht oder Persönlichkeitseigenschaften auch Aktivitäten bevorzugen bzw. ablehnen, können diese durchaus als aktiver Mitgestalter ihrer eigenen Lernumwelt verstanden werden (Scarr & McCartney, 1983), sodass die Relevanz, im Kontext ökologischer Entwicklungstheorien auch individuelle Eigenschaften explizit zu modellieren, nachvollziehbar erscheint.

Doch obwohl „hard evidence“ über die Relevanz von als „soft skills“ bezeichneten individuellen Eigenschaften für den Bildungserfolg und die spätere berufliche Stellung vorliegt (vgl. Heckman & Kautz, 2012), wurden in der deutschen vorschulischen empirischen Bildungsforschung bislang kaum über Alter und Geschlecht hinausgehende individuelle Merkmale berücksichtigt, sondern eher die Differenzierung von Kontextmerkmalen fokussiert. Insofern bestehen Forschungslücken hinsichtlich der Betrachtung des Zusammenspiels von entwicklungsförderlichen Prozessen mit individuellen Eigenschaften des Kindes und Strukturmerkmalen der häuslichen Lernumwelt im Allgemeinen. Darüber hinaus ist unklar, ob und inwiefern eine solche Konzeption auch für die Untersuchung sozialer Disparitäten im Vorschulalter gewinnbringend ist. In Bezug auf Untersuchungen zu sozialen Bildungsungleichheiten hielten Solga und Becker (2012) jedoch resümierend fest, dass sich derzeit die meisten Beiträge zu Bildungsungleichheiten mit dem Bildungsverhalten am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe beschäftigen, aber Arbeiten aus dem vor- und außerschulischen Bereich wenig Beachtung finden, Lernprozesse kaum noch thematisiert werden und das Individuum aus dem Blick geraten zu sein scheint (Solga & Becker, 2012, S. 9f.). Mit dem Fokus auf Bildungsentscheidungen an Übergangsstellen seien zudem Mechanismen der Entstehung primärer Herkunftseffekte vernachlässigt worden. Während soziale Bildungsungleichheiten bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland also vergleichsweise intensiv untersucht wurden, fokussieren Untersuchungen im vorschulischen Alter häufig (kompensatorische) Wirkungen institutioneller Lernerfahrungen, während Untersuchungen der für frühe sprachliche Fähigkeiten wichtigeren häuslichen Lern-

umwelt seltener zu finden sind.

Thema und globales Ziel dieser Arbeit ist es daher, insbesondere die Frage zu untersuchen, wie Merkmale der proximalen häuslichen Lernumwelt im Wechselspiel mit individuellen Eigenschaften der Kinder zur Erklärung sozioökonomischer Ungleichheiten im Sprachstand von Kindern im Alter von fünf Jahren beitragen. Ausgangspunkt ist dabei ein heuristisches Modell früher häuslicher Lernumwelten, das – gängigen (ökologischen) Entwicklungstheorien folgend – die Rolle individueller Eigenschaften und Präferenzen des Kindes in Zusammenhang mit den im Alltag stattfindenden proximalen Prozessen (z. B. Vorleseaktivitäten) sieht, aber auch differenzielle Wirkungen dieser Anregungen annimmt und damit einen detaillierteren Blick auf die häusliche Lernumwelt im Allgemeinen und nach sozioökonomischer Position disparaten Kompetenzen im Besonderen einfordert. Entsprechend werden bei der Betrachtung der häuslichen Lernumwelt neben proximalen Anregungen (wie z. B. Anregungsintensität und -vielfalt) sowohl Merkmale des Individuums (wie z. B. Alter, Geschlecht und Persönlichkeitseigenschaften) als auch strukturelle Bedingungen (wie z. B. sozioökonomische Ressourcen, Familienform und -größe) berücksichtigt und in Beziehung miteinander verstanden (siehe Abbildung 1.1).

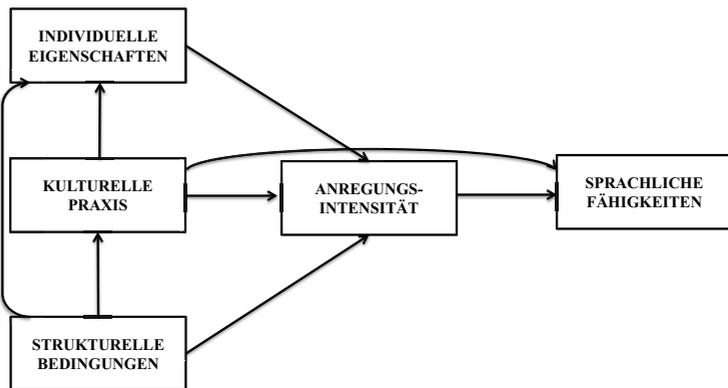


Abb. 1.1: Heuristisches Wirkmodell im schematischen Überblick

Aus dem so gefassten Thema dieser Arbeit werden drei Fragestellungen abgeleitet. Vor dem Hintergrund einer genaueren Betrachtung von Prozessmerkmalen

als Kernstück häuslicher Lernumwelten wird zunächst die Frage bearbeitet, wie sich der Zusammenhang zwischen sprachlichen Anregungen und dem Sprachstand darstellt und durch welche Merkmale von Kind und Kontext diese anregenden Prozessmerkmale bedingt sind. Anschließend wird der Blick auf soziale Disparitäten im Sprachstand nach sozioökonomischen Ressourcen (Bildung, soziale Klasse, Einkommen) gerichtet und der Frage nachgegangen, wie sich soziale Ungleichheiten in sprachlichen Fähigkeiten darstellen und inwiefern sich diese durch Merkmale der häuslichen Lernumwelt und des Individuums erklären lassen. Nachdem auf Merkmale und Bedingungen sprachlicher Anregungen sowie auf Merkmale und Bedingungen sozialer Ungleichheiten eingegangen wurde, fokussiert die dritte Fragestellung die genauere Betrachtung des Zusammenspiels verschiedener Maße und Indikatoren und bearbeitet damit die Frage, wie (in)direkt und wie spezifisch proximale Merkmale der häuslichen Lernumwelt, des Individuums und des distaleren Kontexts in Bezug auf sprachliche Fähigkeiten wirken.

Die Arbeit gliedert sich insgesamt in sieben Kapitel: Im folgenden zweiten Kapitel werden dazu die theoretischen Perspektiven erörtert und der relevante Forschungsstand zusammengefasst. Ausgehend von ökologischen Entwicklungstheorien und Modellen häuslicher Lernumwelten werden hierzu zuerst Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Ansätze dargestellt, bevor dann verstärkt auf Strukturmerkmale häuslicher Lernumwelten im Allgemeinen und Modelle bzw. Theorien (früher) sozialer Bildungsungleichheiten im Besonderen eingegangen wird. Der zweite Abschnitt von Kapitel 2 fasst den Forschungsstand zusammen und fokussiert dabei zunächst Befunde zur Rolle früher sprachlicher Kompetenzen für spätere Bildungsverläufe und inwiefern diese mit Prozessmerkmalen der häuslichen Lernumwelt zusammenhängen. Es folgt eine Übersicht der Forschungsbefunde zu Zusammenhängen von sowohl individuellen Merkmalen wie auch Strukturmerkmalen der häuslichen Lernumwelt mit sprachlichen Kompetenzen von Kindergartenkindern auf der einen und den für diese Kompetenzen relevanten Prozessmerkmalen der häuslichen Lernumwelt auf der anderen Seite. Die zentralen theoretischen und empirischen Befunde werden in Kapitel 2.3 zusammengefasst. In Kapitel 3 werden anschließend Forschungsdefizite beschrieben, die daraus resultierenden Forschungsfragen formuliert und daraufhin das heuristische Wirkmodell anhand von Theorie und Forschungsstand substantiiert und zur Formulierung von Hypothesen genutzt. In Kapitel 4 werden erst die verwendeten Daten, Variablen und Indikatoren und dann die Analysestrategie zur Bearbeitung der Forschungsfragen sowie die methodi-

sche Umsetzung vorgestellt. Die Ergebnisse der Analysen werden in den Kapiteln 5 und 6 beschrieben. Dabei wird in Kapitel 5 zunächst die häusliche Lernumwelt als Ort sprachlicher Anregungen adressiert und der Frage nachgegangen, inwiefern das zuhause erlebbare sprachliche Anregungspotential mit strukturellen Gegebenheiten und individuellen Merkmalen der Kinder zusammenhängt. Kapitel 6 richtet anschließend den Fokus auf soziale Ungleichheiten und berichtet zunächst Ergebnisse zu deren Ausmaß und Verteilung entlang verschiedener Indikatoren (Abschnitt 6.1) gefolgt vom Bericht der Ergebnisse zu deren Bedingungen (Abschnitt 6.2). Die Ergebnisse der dritten Fragestellung werden in Kapitel 7 präsentiert, wobei zunächst auf die Annahmen indirekter Beziehungen eingegangen wird (Abschnitt 7.1), bevor Ergebnisse zur Abhängigkeit gefundener Effekte von Kind- und Kontextmerkmalen in Abschnitt 7.2 berichtet werden. Abschließend werden die Ergebnisse in Kapitel 8 zusammengefasst und diskutiert.

2 Theorie und Forschungsstand

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

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

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

2.1 Theoretischer Hintergrund

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

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

2.1.1 Perspektiven auf Entwicklung in Kontexten

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

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

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

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

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

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