



Open Access Repository

www.ssoar.info

Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten

Biedinger, Nicole; Klein, Oliver

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Biedinger, N., & Klein, O. (2010). Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5(2), 195-208. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-354590>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten

Nicole Biedinger, Oliver Klein



Nicole Biedinger



Oliver Klein

Zusammenfassung

Altersgemäße Eltern-Kind-Aktivitäten beeinflussen nachhaltig die Entwicklung von Kindern und deren schulische Karriere. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, den Einfluss der Bildung der Eltern und deren kulturelles Kapital auf die Eltern-Kind-Aktivitäten zu analysieren. Es wird davon ausgegangen, dass das kulturelle Kapital der Eltern über die häuslichen Eltern-Kind-Aktivitäten weitergegeben wird. Mit den Daten des Projekts „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ werden die Einflüsse des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten untersucht. Es zeigt sich, dass die Häufigkeit, mit der Eltern Aktivitäten mit ihren Kindern unternehmen, von der sozialen Herkunft abhängt. Die multivariaten Analysen zeigen, dass der Einfluss der Bildungsjahre durch die unterschiedliche Ausstattung der Familien mit kulturellem Kapital vermittelt wird. Somit können die Analysen den Mechanismus zur Weitergabe von kulturellem Kapital aufdecken.

Stichworte: entwicklungsfördernde Aktivitäten, kulturelles Kapital, soziale Herkunft, informelles Lernen

Influence of Social Background and Cultural Capital on Activities Between Parents and Children that are Stimulating

Abstract

The aim of the contribution is to examine reasons for differences in the frequency of activities between parents and children that are stimulating. Since such activities affect the development of children and their school career, it is important to understand the mechanisms behind such differences. We assume that the social background and cultural capital of parents are strong explanatory factors. It is suggested that cultural capital is transferred through joint activities to the child. Using the data of the project “Pre-school education and educational careers among migrant children” the influences of the socio-economic background are analysed. We show that the frequency of parental activities depends on their social origin. The multivariate analyses reveal that these differences are due to the different endowment of families with cultural capital, thus revealing a possible mechanism for the transfer of cultural capital.

Keywords: Educational activities, cultural capital, social origin, informal learning

1 Einleitung

In der internationalen Forschung zur Entwicklung von Vorschulkindern gelten das familiäre Umfeld und gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern als maßgebliche Ursachen für die nachhaltige Entwicklung der Kinder. So zeigen beispielsweise *Luster/Dubow* (1992), dass die Entwicklung und im speziellen die verbale Intelligenz von Kindern maßgeblich von deren häuslichem Umfeld beeinflusst wird. Darüber hinaus zeigt sich durchweg ein positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern (z.B. Vorlesen aus Büchern) und dem Entwicklungsstand der Kinder (vgl. *Lengyel* 2008; *Schöler u.a.* 2005). Auch der negative Einfluss von relativer Einkommensarmut auf die kognitive Entwicklung kann durch Unterschiede in den häuslichen Aktivitäten erklärt werden (vgl. *Biedinger* 2009; *Grundmann* 2001; *Tiedemann/Billmann-Mahecha* 2007).

Zudem wird in der aktuellen Bildungsforschung zunehmend eine Entwertung von Bildungsabschlüssen durch die Bildungsexpansion festgestellt, wodurch der Stellenwert von non-formaler Bildung wächst (vgl. *Rauschenbach u.a.* 2004). Unter non-formaler Bildung wird dabei jede Form von Bildung verstanden, die außerhalb des institutionalisierten Bildungssystems stattfindet. Besonders das informelle Lernen stellt dabei eine „vernachlässigte Grundform des menschlichen Lernens“ dar (vgl. *Dohmen* 2001). Diese Form des Lernens findet eher ungeplant, beiläufig und implizit statt, wird aber insbesondere durch das Anregungs- und Unterstützungspotenzial der Umwelt beeinflusst. Gerade für sehr junge Kinder stellen die häuslichen Aktivitäten und das elterliche Engagement ein Maß für diese Form des Lernens dar.

Die bedeutsame Anschlussfrage lautet daher: Weshalb kommt es in Familien zu unterschiedlichen Eltern-Kind-Aktivitäten, also zu unterschiedlichen Formen des informellen Lernens? Auf internationaler Ebene finden sich zwar einige Studien, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen, diese sind jedoch mit unserem Vorhaben nur bedingt vergleichbar, da die untersuchten Aktivitäten zwischen Eltern und Kindern teilweise nur relativ undifferenziert erfasst werden (vgl. *Hill/Stafford* 1980; *Zick/Bryant* 1996). In Deutschland gibt es lediglich sehr wenige Studien zum Thema elterlicher Kinderbetreuung die sich nicht ausschließlich auf die Vaterrolle konzentrieren (vgl. *Walter/Künzler* 2002) oder bei denen es vielmehr um das Generationenlernen geht (vgl. *Büchner/Wahl* 2005).

Zusammenfassend ist nicht nur das durchschnittliche Ausmaß der Eltern-Kind-Interaktion von Bedeutung, sondern auch die Art dieser Interaktion. Im Folgenden wird analysiert, welche Variablen die Unterschiede in den häuslichen Aktivitäten beeinflussen. Dabei wird vor allem das kulturelle Kapital der Eltern als erklärender Faktor herangezogen (zum Einfluss des kulturellen Kapitals auf den Bildungserfolg siehe: *Aschaffenburg/Maas* 1997; *Gesthuizen u.a.* 2005; *Jungbauer-Gans* 2004; *Rössel/Beckert-Zieglschmid* 2002; *Sullivan* 2001; *van de Werfhorst/Hofstede* 2007; *Zinnecker/Silbereisen* 1996).

Bourdieu (1977) nimmt an, dass Kinder sich schon zu Beginn ihrer schulischen Karriere im Niveau ihres kulturellen Kapitals unterscheiden. Diese Niveauunterschiede der Kinder resultieren ihrerseits aus Unterschieden im kulturellen Kapital ihrer Eltern und werden laut *Bourdieu* im Laufe der Schulzeit noch verstärkt. *Becker* (2010) zeigt in ihrer Studie für Familien mit türkischem Migrationshintergrund die intergenerationale Weitergabe von kulturellem Kapital. Dabei wird das kulturelle Kapital des Kindes durch das so-

ziale und sprachliche Kapital der Eltern über die Eltern-Kind-Aktivitäten beeinflusst. Hieraus kann abgeleitet werden, dass für Familien mit Migrationshintergrund die Sprache und das soziale Netzwerk stark mit dem eigenen kulturellen Kapital zusammenhängen. Somit beeinflusst das kulturelle Kapital der Eltern über die gemeinsamen Aktivitäten das kulturelle Kapital des Kindes. Demnach stellen also die häuslichen Aktivitäten einen Mechanismus zum Transfer von kulturellem Kapital dar (vgl. Bourdieu 1977). Im Vordergrund dieser Arbeit steht die Erklärung von Unterschieden in den häuslichen Aktivitäten, wobei anzunehmen ist, dass das kulturelle Kapital der Eltern eine entscheidende Rolle spielt.

Im Folgenden wird daher zunächst der Forschungsstand referiert, aus dem sich die zentralen Annahmen ableiten. Daran schließen die Vorstellung des Datensatzes und die empirischen Analysen an, bevor die Zusammenfassung und Diskussion folgt.

2 Überblick über den Forschungsstand zur elterlichen Kinderbetreuung

Bei der Frage nach den frühen häuslichen Aktivitäten spielt vor allem die Kinderbetreuung eine zentrale Rolle, da bei sehr jungen Kindern die Übergänge zwischen Betreuung und Aktivitäten fließend sind. Die existierenden Untersuchungen zur elterlichen Kinderbetreuung basieren bis auf wenige Ausnahmen auf „time-diary“ Daten (vgl. Zick/Bryant/Österbacka 2001). Als abhängige Variable dient die absolute Zeit, die Eltern mit ihren Kindern verbringen (vgl. Craig 2006; Zick/Bryant 1996). Diese kann in primäre und sekundäre Betreuungszeit aufgeteilt werden. Als primäre Betreuungszeit wird die Zeit verstanden, in der die aktive Kinderbetreuung die Hauptaufmerksamkeit eines Elternteils beansprucht (z.B. füttern und anziehen von jungen Kindern, spielen, Geschichten erzählen). Unter sekundärer Betreuungszeit wird hingegen die Zeit verstanden, bei der die Hauptaufmerksamkeit des Elternteils auf einer anderen Tätigkeit liegt (z.B. kochen, putzen) und das Kind nur passiv betreut wird. Ferner lassen sich „physical care“, also rein pflegerische Aktivitäten (z.B. Kind baden, anziehen), und „non-physical care“ (z.B. mit Kindern spielen, Geschichten erzählen) unterscheiden (vgl. Zick/Bryant 1996). Im Folgenden werden lediglich „non-physical care“ (nicht pflegerische) Aktivitäten untersucht, da angenommen wird, dass primär diese Tätigkeiten einen entwicklungsfördernden Effekt besitzen.²

In der internationalen Literatur ist die Bildung der Eltern eine wichtige Determinante für die Zeit, die Eltern in primärer Betreuungszeit verbringen. Die Annahmen bezüglich der Wirkung der Bildung sind jedoch gegenläufig. Auf der einen Seite gehen höher gebildete Eltern eher arbeiten (tendenziell auch Tätigkeiten mit längerer Durchschnittsarbeitszeit), was dazu führen müsste, dass weniger Zeit in die Betreuung des Kindes investiert werden kann. Auf der anderen Seite können in Familien mit hoher Schulbildung bestimmte Normen, Werte oder Einstellungen vorliegen, die sich positiv auf die gemeinsamen Aktivitäten auswirken (theoretische Überlegungen auf Basis der Humankapitaltheorie siehe Craig 2006). Empirisch zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und deren absoluter Betreuungszeit (vgl. Hill/Stafford 1980; Sandberg/Hofferth 2001).

Mit der Bildung des Elternteils hängt auch deren Erwerbstätigkeit zusammen. Auch hier sind die bisherigen empirischen Ergebnisse nicht eindeutig. Es folgt nicht zwangsläufig, dass erwerbstätige Eltern weniger Zeit mit ihren Kindern verbringen. Wie *Craig* (2007) belegt, kommt es zu einer Reorganisation mütterlicher Aktivitäten sowie einer Reduktion der Zeit, die Mütter mit Hausarbeit und persönlicher Freizeit verbringen. In zwei Studien zeigt sich sogar, dass gerade die Zeit, die mit entwicklungsfördernden Aktivitäten mit den Kindern verbracht wird, nicht verringert wird (vgl. *Hofferth* 2001; *Zick/Bryant/Österbacka* 2001). Mitunter findet sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Erwerbstätigkeit der Mutter und der Häufigkeit bestimmter entwicklungsfördernder Aktivitäten wie beispielsweise den Kindern vorzulesen (vgl. *Zick/Bryant/Österbacka* 2001). Auch der Einfluss des damit verbundenen Haushaltseinkommens ist noch nicht geklärt. In einigen Studien zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Haushaltseinkommen und der Zeit, die Eltern mit aktiver Kinderbetreuung verbringen (vgl. *Bryant/Zick* 1996; *Zick/Bryant* 1996; *Zick/Bryant/Österbacka* 2001), während sich in anderen Studien kein direkter Effekt des Einkommens zeigt (vgl. *Hofferth* 2001; *Kitterod* 2002; *Walter/Künzler* 2002). Somit bleibt es unklar, ob und wie höhere finanzielle Ressourcen die Eltern-Kind-Aktivitäten beeinflussen.

Neben diesen zentralen Determinanten der sozialen Herkunft werden in den folgenden Analysen Kontrollvariablen ergänzt, die in der bisherigen Literatur kontrovers diskutiert werden:

- Anzahl der Kinder (vgl. *Hofferth* 2001; *Kitterod* 2002; *Zick/Bryant/Österbacka* 2001).
- Ethnische Zugehörigkeit (vgl. *Biedinger* 2007; *Nauck/Özel* 1986; *Wittmann* 1990).
- Geschlecht des Kindes, sowie das Geschlecht der Betreuungsperson (vgl. *Bryant/Zick* 1996; *Walter/Künzler* 2002).
- Wohnort der Familie (vgl. *Binder* 1995).

Ergänzend dazu gehen wir davon aus, dass die Eltern durch gemeinsame Aktivitäten ihr kulturelles Kapital an ihre Kinder weitergeben (vgl. *Becker* 2010). Nach *Bourdieu* (1983) können verschiedene Formen von kulturellem Kapital unterschieden werden, die das elterliche Engagement beeinflussen. Zum einen kann es in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand existieren. Hierunter ist z.B. die Fähigkeit zu sehen, ein künstlerisches Gemälde oder ein Gedicht zu interpretieren und zu schätzen. Diesen Aspekt werden wir später als kulturelles Kapital messen. Des Weiteren kann es in Form von kulturellen Gütern in objektiviertem Zustand, sowie in institutionalisiertem Zustand z.B. durch schulische Titel vorliegen. Dies wird in den späteren Analysen durch die Bildungsjahre der Betreuungsperson operationalisiert.³ Wir gehen davon aus, dass das kulturelle Kapital durch das Erziehungsverhalten der Eltern intergenerational weitergegeben wird. *Bourdieu* (1976) nimmt im Speziellen an, dass „[d]ie Fraktionen, die das meiste kulturelle Kapital haben, [...] eher in die Erziehung ihrer Kinder [...]“ investieren (S. 227). Demnach sollte ein positiver Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und der Häufigkeit von Eltern-Kind-Aktivitäten bestehen. Empirische Studien belegen vor allem den generationalen Transfer von kulturellem Kapital (vgl. *Becker* 2010), aber weniger wie sich das kulturelle Kapital auf die Interaktionen zwischen den Generationen auswirkt. Genau an dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, da analysiert wird, durch welche Faktoren die häuslichen Aktivitäten erklärt werden können. Eine Vermutung ist, dass die Eltern-Kind-Aktivitäten den Mechanismus wiedergeben, der zum Transfer des elterlichen kulturellen Kapitals zum kindlichen kulturellen Kapital notwendig ist. Das kulturelle Kapital der Eltern sollte

demnach direkt das erzieherische Engagement beeinflussen (für ältere Kinder vgl. *Ecarius/Wahl* 2007). Diese naheliegende Verbindung zwischen dem kulturellen Kapital der Eltern und den häuslichen Aktivitäten wurde bislang nicht quantitativ untersucht.

Wir möchten in der vorliegenden Arbeit vor allem folgende Fragestellungen testen: Haben die soziale Herkunft und das kulturelle Kapital der Eltern einen Einfluss auf die entwicklungsfördernden Aktivitäten? Welche Variablen üben einen besonders starken Einfluss aus? Gibt es Effekte, die über andere Variablen vermittelt werden?

3 Daten und Operationalisierung

Die folgenden empirischen Analysen basieren auf einem Datensatz, der im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ an der Universität Mannheim entstanden ist. Es handelt sich um die Daten aus der ersten Welle einer Längsschnittstudie, die im Frühjahr 2007 durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projekts wurden 1.281 Betreuungspersonen in 30 Städten/Gemeinden im Großraum Rhein-Neckar befragt. Diese Familien wurden zufällig mit Hilfe einer Einwohnermeldeamtsstichprobe ausgewählt. Es fand lediglich eine Gewichtung nach PLZ-Gebiet statt, so dass auch in den kleineren Gemeinden eine ausreichend große Anzahl an Familien teilnehmen konnte. Im Anschluss an die Befragung der Eltern, wurde der psychologische Entwicklungstest „Kaufman-Assessment Battery for Children“ (K-ABC) in der deutschsprachigen Fassung mit den 3- bis 4-jährigen Kindern durchgeführt (vgl. *Kaufman/Kaufman* 1994, deutschsprachige Fassung von *Melchers/Preuß* 2001).⁴ Da der Datensatz zur Analyse von ethnischen Kompetenzunterschieden erhoben wurde, ist auch eine große Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund in der Stichprobe. Diese selektive Auswahl wird in allen folgenden Analysen kontrolliert. Die Analysen werden mit 1.081 Fällen durchgeführt, da Fälle mit fehlenden Werten auf den Modellvariablen von den Analysen ausgeschlossen werden. Die Variablen sind folgendermaßen operationalisiert:

Kompetenzen der Kinder:

Im Rahmen der K-ABC wurden verschiedene Untertests durchgeführt. Zur Veranschaulichung der zentralen Auswirkungen von häuslichen Aktivitäten auf die Entwicklung wird die Summe der richtigen Antworten in den jeweiligen Untertests in einer späteren Abbildung verwendet (Abb.1). Folgende Untertests wurden durchgeführt:

Zauberfenster: Benennung eines Bildes, das nur durch einen kleinen Schlitz zu sehen ist.

Wiedererkennen von Gesichtern: Wiedererkennen eines Gesichts aus einem Gruppenbild.

Gestaltschließen: Benennung eines unvollständig dargebotenen „Tintenklecks-Bildes“.

Zahlennachsprechen: Nachsprechen einer Zahlenfolge.

Wortschatz: Benennung eines Bildes.

Gesichter und Orte: Benennung einer bekannten Person, Märchens oder Ortes.

Rechnen: Lösung von rechnerischen Aufgaben zu Bildern.

Abhängige Variable:

Häufigkeit entwicklungsfördernder Aktivitäten: Die Eltern wurden befragt wie häufig sie folgende Aktivitäten mit dem Kind durchführen: Lieder singen, Brett- oder Gesellschaftsspiele spielen, zusammen puzzeln und Geschichten erzählen. Die Eltern konnten zwischen 7 Antwortkategorien von „nie“ (0) bis „jeden Tag“ (6) auswählen. Aus den 4 Variablen wurde ein additiver Summenscore berechnet, dessen Wertebereich zwischen 0 und 24 liegt.

Erklärende Variablen:

Bildung: Bildungsjahre der Betreuungsperson.⁵

Erwerbstätigkeit Betreuer: 1: die Betreuungsperson ist ganz- oder halbtags erwerbstätig, 0: die Betreuungsperson ist nicht oder nur stundenweise erwerbstätig.

Äquivalenzeinkommen: Gefragt wurde nach dem Haushaltsnettoeinkommen. Aufgrund der unterschiedlichen Haushaltsgröße der Familien geht das Einkommen in späteren Analysen als Äquivalenzeinkommen berechnet nach der neuen OECD-Skala ein (vgl. *Palentien* 2004). Das Äquivalenzeinkommen berechnet sich, indem die erste erwachsene Person im Haushalt mit dem Faktor 1 gewichtet wird. Jeder weitere Erwachsene und Kinder über 14 Jahren werden mit 0,5 gewichtet und jüngere Kinder mit dem Faktor 0,3 (vgl. *Faik* 1995). Da die Frage nach dem Einkommen trotz einer zweistufigen Abfragemethode (zunächst eine offene Frage und, falls diese verweigert wurde die Bitte, sich in Einkommenskategorien einzuordnen) von 128 Befragten nicht beantwortet wurde, wird zusätzlich eine Missingvariable ergänzt, die für die selektive Verweigerung in den folgenden Modellen kontrolliert.

Kulturelles Kapital: Es wurde ein Faktorscore aus Angaben der Häufigkeit verschiedener Aktivitäten gebildet: Die Eltern wurden um Angaben zur Häufigkeit gebeten, wobei sie aus 6 Kategorien von „nie“ (0) bis „täglich“ (5) auswählen konnten. Aus den fünf Variablen wurde ein Faktor mit einem Eigenvalue von 2,13 extrahiert (Faktorladung (a) in Klammern): Bücher lesen (a = 0,67), Zeitung lesen (a = 0,54), Internet nutzen (a = 0,62), künstlerische Tätigkeit (a = 0,65), Besuch von Oper, Theater oder Museum (a = 0,76).

Ethnische Herkunft: 1: Migrationshintergrund vorhanden, 0: kein Migrationshintergrund. Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

Alter Zielkind: Alter des Kindes zum Befragungszeitpunkt in Monaten.

Betreuungsperson: 1: Mutter, 0: Vater.⁶

Geschlecht: 1: Mädchen, 0: Junge.

Anzahl Kinder: Anzahl der Kinder, die im Haushalt leben.

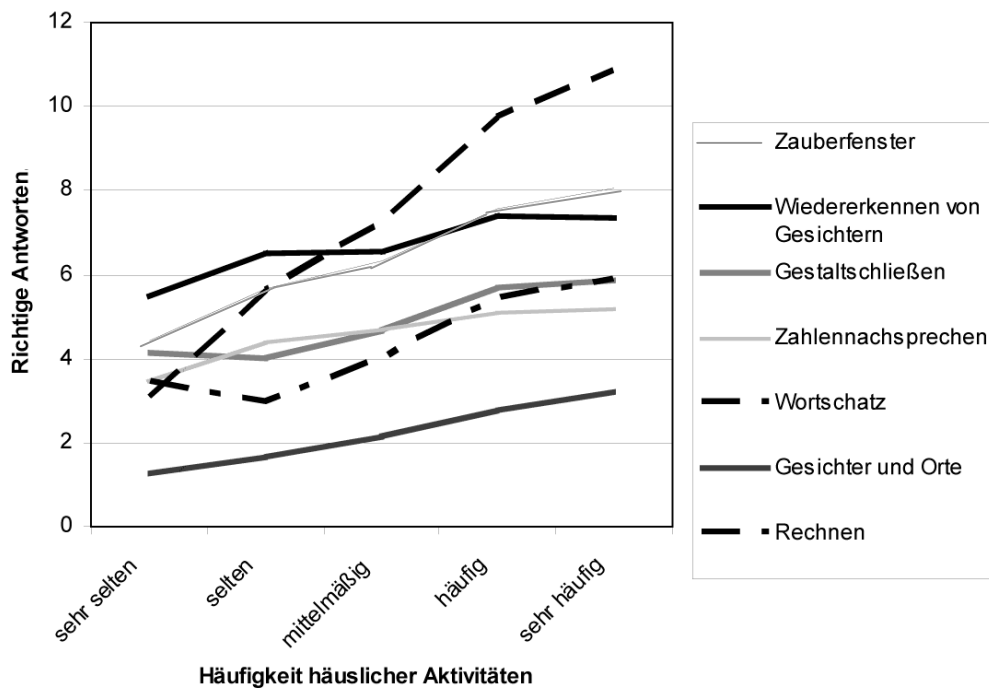
Stadt 50: 1: Familie lebt in einer Stadt mit mehr als 50.000 Einwohnern, 0: Familie lebt in einer Stadt mit weniger als 50.000 Einwohnern.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Analyse

Die folgenden Analysen sollen Unterschiede in den häuslichen Aktivitäten erklären. Zunächst soll jedoch kurz deskriptiv gezeigt werden, dass die häuslichen Aktivitäten einen sehr großen Einfluss auf die Kompetenzen der Kinder ausüben. Abbildung 1 zeigt die mittleren richtigen Antworten der K-ABC von Kindern, mit denen sehr selten bis sehr häufig häusliche Aktivitäten unternommen werden. In allen Untertests zeigt sich ein linearer Anstieg der mittleren richtigen Antworten. Besonders intensiv wirken sich häusliche Aktivitäten auf die Wortschatzfähigkeiten des Kindes aus. Aber auch bei anderen Aufgabenstellungen wirkt sich ein anregendes häusliches Umfeld positiv auf die Ergebnisse bei der K-ABC aus.

Abbildung 1: Ergebnisse verschiedener Aufgaben der K-ABC nach Häufigkeit häuslicher Aktivitäten



Vor den daran anschließenden Analysen wird zunächst ein kurzer Überblick über die Mittelwerte bzw. die Anteilswerte und Standardabweichungen der berücksichtigten Variablen für das gesamte Modell gegeben. Dabei werden Unterschiede zwischen den Modellvariablen für Eltern, die über- bzw. unterdurchschnittlich häufig mit ihren Kindern etwas unternehmen, betrachtet (siehe Tabelle 1).

Zunächst wird der additive Index der entwicklungsfördernden Aktivitäten vorgestellt. Insgesamt werden sehr häufig gemeinsame Aktivitäten durchgeführt. Dies lässt sich sehr

gut an den Einzelvariablen veranschaulichen: Die meisten Aktivitäten werden mindestens einmal pro Woche durchgeführt, wobei Brett- und Gesellschaftsspiele etwas seltener gespielt werden und dafür etwas häufiger gemeinsam gesungen wird. Im Schnitt haben die Betreuungspersonen fast 10 Jahre eine Schule besucht, 31 Prozent der Betreuer sind erwerbstätig und das mittlere Äquivalenzeinkommen liegt bei ca. 1.095 Euro. Außerdem haben ca. 48 Prozent der Familien einen Migrationshintergrund, was durch die ursprüngliche Intension des Projekts begründet ist. Das mittlere Alter der betreuten Kinder liegt bei 42 Monaten. Die Kinder sind zur Hälfte Jungen, aber ca. 95 Prozent der Betreuungspersonen sind weiblich. Durchschnittlich haben die Familien zwei Kinder und 62 Prozent von ihnen wohnen in Städten mit mehr als 50.000 Einwohnern.

Tabelle 1: Mittel- bzw. Anteilswerte und Standardfehler der Modellvariablen

	Gesamt	Häufigkeit der Aktivitäten	
		Gering	Hoch
Entwicklungsfördernde Aktivitäten (<i>additiver Index</i>)	17,16 (4,57)	13,18 (3,69)	20,48 (1,66) *
<i>Puzzeln</i>	4,21 (1,81)	3,22 (2,06)	5,04 (0,99) *
<i>Geschichten erzählen</i>	4,21 (2,07)	3,05 (2,27)	5,18 (1,23) *
<i>Brett- und Gesellschaftsspiele spielen</i>	3,89 (1,90)	2,77 (2,11)	4,82 (1,01) *
<i>Lieder singen</i>	4,85 (1,63)	4,14 (2,02)	5,44 (0,85) *
Bildungsjahre Betreuer	9,99 (2,55)	9,41 (2,75)	10,48 (2,27) *
Erwerbstätigkeit Betreuer ^a	0,31	0,26	0,36*
Äquivalenzeinkommen ¹	1095 (793)	939 (677)	1225 (857)*
Ethnische Herkunft ^b	0,48	0,59	0,38*
Alter Zielkind	42,03 (3,81)	41,78 (3,78)	42,24 (3,83)
Geschlecht ^c	0,50	0,42	0,57*
Betreuer ^d	0,95	0,94	0,96
Anzahl Kinder im Haushalt	2,15 (0,97)	2,25 (1,02)	2,07 (0,92) *
Einwohnerzahl > 50.000 ^e	0,62	0,66	0,59*
Kulturelles Kapital	0 (1)	-0,33 (0,96)	0,28 (0,95) *
<i>Bücher lesen</i>	3,03 (1,87)	2,59 (1,90)	3,39 (1,76) *
<i>Zeitung lesen</i>	3,55 (1,67)	3,20 (1,79)	3,85 (1,51) *
<i>Internet nutzen</i>	3,01 (2,06)	2,60 (2,15)	3,35 (1,92) *
<i>Künstlerische Tätigkeit</i>	1,03 (1,58)	0,74 (1,35)	1,27 (1,71) *
<i>Besuch von Oper, Theater oder Museum</i>	1,00 (1,04)	0,73 (0,94)	1,23 (1,06) *
N	1081	491	590

¹ Anzahl fehlender Werte (Gesamt: 128 / Gering: 67 / Hoch: 61)

Anmerkung: Aufgeführt werden Mittelwerte und Standardfehler (in Klammern) bzw. Anteilswerte für die gesamte Stichprobe, sowie differenziert nach unterdurchschnittlicher (gering) und überdurchschnittlicher (hoch) Ausprägung in der Häufigkeit, mit der Aktivitäten mit dem Kind unternommen werden.

Referenzkategorien: a) nicht erwerbstätig b) kein Migrationshintergrund, c) Sohn, d) Vater, e) Einwohnerzahl der Stadt < 50.000.

Signifikanzniveau: * $p \leq 0,01$

Quelle: Projekt „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“, eigene Berechnungen.

Beim kulturellen Kapital handelt es sich um einen standardisierten Faktorscore, weshalb hier der Mittelwert bei null und die Standardabweichung bei eins liegt. Zur Veranschaulichung werden hier auch die einzelnen Faktoren dargestellt. Vor allem Bücher, Zeitungen

und Emails werden mindestens einmal pro Monat gelesen, künstlerische Tätigkeiten oder der Besuch von Opern, Theater oder Museen werden seltener durchgeführt.

Vergleicht man die Eltern hinsichtlich der Häufigkeit, mit der sie entwicklungsfördernde Aktivitäten unternehmen (unterdurchschnittlich häufig vs. überdurchschnittlich häufig), fällt auf, dass sich die beiden Gruppen in fast allen Modellvariablen signifikant unterscheiden. In der folgenden multivariaten Analyse wird überprüft, welche Variablen einen besonderen Einfluss darauf ausüben.

4.2 Multivariate Analysen

Um die Effektstärke der verschiedenen theoretisch angenommenen Determinanten des elterlichen Engagements empirisch zu überprüfen, wurden vier lineare Regressionsmodelle mit robustem Standardfehler berechnet (siehe Tabelle 2).⁷ Im Rahmen dieser Modelle ist es möglich, die Beziehung zwischen einer abhängigen Variable (Aktivitäten) und verschiedenen unabhängigen Variablen festzustellen. Die gleichzeitige Berücksichtigung mehrerer unabhängiger Variablen hat den Vorteil, dass der Einfluss jeder Variable unter Kontrolle aller anderen Variablen im Modell geschätzt wird. Unter Kontrolle bedeutet dabei, dass alle anderen Variablen bei der Schätzung fix gehalten werden. In Ergänzung dazu gibt das R^2 an, welcher Anteil der Varianz in der abhängigen Variable durch die verwendeten unabhängigen Variablen erklärt werden kann.

Tabelle 2: Determinanten der Häufigkeit elterlicher entwicklungsfördernder Aktivitäten mit ihren Kindern (lineare Regression mit robusten Standardfehlern)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
Ethnische Herkunft ^a	-2,50	(0,27)***	-2,35	(0,27)***	-1,56	(0,32)***	-0,79	(0,32)**
Alter Zielkind	0,11	(0,04)**	0,10	(0,04)**	0,10	(0,04)**	0,11	(0,03)**
Geschlecht ^b	1,50	(0,26)***	1,48	(0,26)***	1,48	(0,26)***	1,61	(0,25)***
Betreuer ^c			0,62	(0,75)	0,76	(0,74)	0,86	(0,71)
Betreuer*Geschlecht			0,22	(1,48)	0,03	(1,44)	-0,46	(1,39)
Anzahl Kinder im Haushalt			-0,26	(0,15)	-0,07	(0,16)	-0,09	(0,15)
Einwohnerzahl > 50.000 ^d			-0,69	(0,26)**	-0,79	(0,26)**	-0,72	(0,26)**
Bildungsjahre					0,27	(0,07)**	0,05	(0,07)
Erwerbstätigkeit Betreuer ^e					0,54	(0,28)+	0,38	(0,27)
Äquivalenzeinkommen					0,00	(0,00)	-0,00	(0,00)
Missingvariable: Einkommen					0,65	(0,40)	0,46	(0,39)
Elterliches Kulturelles Kapital							1,39	(0,17)***
Konstante	13,15	(1,52)***	13,55	(1,72)***	9,44	(1,89)***	11,17	(1,83)***
N	1081		1081		1081		1081	
R ²	0,1125		0,1221		0,1436		0,1985	

Anmerkung: Aufgeführt werden die unstandardisierten Regressionskoeffizienten mit robusten Standardfehlern (in Klammern).

Referenzkategorien: a) kein Migrationshintergrund, b) Sohn, c) Vater, d) Einwohnerzahl der Stadt < 50.000, e) nicht erwerbstätig. Signifikanzniveau: + $p \leq 0,10$; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Quelle: Projekt „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“, eigene Berechnungen.

In Modell 1 werden zunächst die zentralen Kontrollvariablen in das Modell aufgenommen. Durch den Migrationshintergrund, das Alter und das Geschlecht werden 11 Prozent der Varianz der häuslichen Aktivitäten erklärt. Alle Variablen üben einen signifikanten Einfluss aus, wobei der Migrationshintergrund und das Geschlecht besonders bedeutsam sind: Deutsche Kinder haben einen um ca. 2,5 Punkte höheren Aktivitätenscore als Kinder mit Migrationshintergrund und Mädchen einen um 1,5 Punkte höheren Score als Jungen. Dies zeigt, dass insbesondere mit Mädchen und mit Kindern ohne Migrationshintergrund entwicklungsfördernde Aktivitäten unternommen werden. In Modell 2 werden zusätzliche Familienmerkmale kontrolliert.⁸ Die Annahme, dass der Einfluss des Geschlechts des Kindes auf die Aktivitäten durch das Geschlecht der Betreuungsperson erklärt werden kann, bestätigt sich nicht. Außerdem spielt auch die Anzahl der Kinder in der Familie keine bedeutende Rolle für die Häufigkeit, mit der Aktivitäten unternommen werden. Im Gegensatz dazu hat der Wohnort einen Einfluss. In kleineren Orten/Gemeinden werden signifikant häufiger gemeinsame Aktivitäten durchgeführt.

Die nächsten beiden Modelle ergänzen nun schrittweise Merkmale der Eltern. In Modell 3 wird zunächst die soziale Herkunft, gemessen durch das Einkommen, die Bildungsjahre und die Erwerbstätigkeit, ergänzt. Es zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Bildung der Hauptbetreuungsperson und der Häufigkeit entwicklungsfördernder Aktivitäten. Die Erwerbstätigkeit der Betreuungsperson hat zwar einen positiven, aber nur auf dem 10%-Signifikanzniveau signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit von entwicklungsfördernden Aktivitäten. Das Einkommen wirkt sich – entgegen der Vermutung, dass für gemeinsame Aktivitäten die finanziellen Ressourcen zentral sind – nicht signifikant auf die Häufigkeit der Aktivitäten aus. Modell 4 kontrolliert nun zusätzlich für das kulturelle Kapital der Eltern. Dieses wirkt signifikant positiv auf das elterliche Engagement: Betreuer, die über mehr kulturelles Kapital verfügen, unternehmen demnach deutlich häufiger entwicklungsfördernde Aktivitäten mit ihren Kindern. Neben diesem starken Effekt des kulturellen Kapitals fällt weiterhin auf, dass der bislang positive Effekt der Bildungsjahre auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Aktivitäten seine Signifikanz verliert. Auch der ohnehin nur schwache Effekt der Erwerbstätigkeit des Betreuers ist nicht länger signifikant. Die anderen signifikanten Einflussfaktoren bleiben bestehen. Vor allem der Effekt der ethnischen Herkunft wird nach der Einführung des kulturellen Kapitals stark reduziert, bleibt aber weiterhin auf einem niedrigeren Signifikanzniveau signifikant. Auch der Effekt der Wohnumgebung verringert sich leicht, bleibt aber ebenfalls signifikant. Mit dem letzten Modell kann ca. 20 Prozent der Varianz erklärt werden.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob sich die herkunftsabhängige Vererbung von Bildungschancen im schulischen und außerschulischen Bereich, die bereits für Schulkinder belegt wurde, auch auf das Vorschulalter übertragen lässt (vgl. *Büchner/Krüger* 1996; *Zeiger/Büchner/Zinnecker* 1996). Unsere Analysen können diese Vermutung bestätigen. Das familiäre Umfeld und gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern gelten vor allem in der internationalen Forschung zur Entwicklung von Vorschulkindern schon seit längerem als maßgebliche Einflussfaktoren für die kindliche Entwick-

lung. Auch aktuelle Studien in Deutschland haben auf die zentrale Bedeutung des häuslichen Anregungsniveaus hingewiesen. Gerade im Zuge der Bildungsexpansion und der stetigen Entwertung von Bildungsabschlüssen rückt eine Differenzierung auf Basis nicht formell bzw. institutionell erworbener Kompetenzen in den Vordergrund. Das informelle Lernen findet dabei zumeist und ganz besonders für junge Kinder in der Familie statt. Der Beitrag widmet sich daher vornehmlich der Frage, wodurch unterschiedliche Häufigkeiten von Eltern-Kind-Aktivitäten beeinflusst werden und ob diese der von *Bourdieu* eher indirekt beschriebene Mechanismus zum Transfer von kulturellem Kapital sind.

In einem ersten Schritt wurde die bereits aus der Literatur bekannte Bedeutung häuslicher Aktivitäten auf die Entwicklung der Kinder erneut bestätigt. Anschließend wurden Einflussfaktoren der Häufigkeit von Eltern-Kind-Aktivitäten untersucht. Zunächst wurden die Einflüsse der Bildungsjahre, Erwerbstätigkeit und des Einkommens der Eltern untersucht. Es zeigen sich signifikante Einflüsse auf das elterliche Engagement. Dabei erweist sich vor allem der Einfluss der Bildungsjahre der Betreuungsperson als bedeutsamer Prädiktor. Der Einfluss der Erwerbstätigkeit der Betreuungsperson ist weniger bedeutsam und verliert nach Kontrolle weiterer Merkmale seinen signifikanten Einfluss. Das Nettoäquivalenzeinkommen spielt überraschenderweise keine Rolle.

In einem weiteren Schritt wurde das kulturelle Kapital der Eltern kontrolliert, welches einen positiven Einfluss auf die Eltern-Kind-Aktivitäten besitzt. Das elterliche kulturelle Kapital erweist sich sogar als insgesamt stärkste Determinante für das elterliche Engagement. Darüber hinaus findet sich nach Kontrolle des kulturellen Kapitals kein eigenständiger Effekt der sozialen Herkunft mehr. Dieses Ergebnis deutet in die vermutete Richtung, dass die Eltern ihr kulturelles Kapital unter anderem durch die gemeinsamen Aktivitäten an ihre Kinder weitergeben. Somit kann in Verbindung mit den Ergebnissen von *Becker* (2010) gezeigt werden, dass das kulturelle Kapital der Eltern die Aktivitäten und die Aktivitäten wiederum die kulturellen Fähigkeiten der Kinder bestimmen. Demnach findet die kulturelle Reproduktion im frühen Kindesalter vor allem über die Eltern-Kind-Aktivitäten statt.

Neben diesem empirisch neuen Ergebnis werden auch einige weitere bisher kontrovers diskutierte Zusammenhänge analysiert. Erstens gibt es einen signifikanten Unterschied in den Eltern-Kind-Aktivitäten in Familien mit und ohne Migrationshintergrund, wobei in Familien mit mindestens einem Elternteil, der nicht in Deutschland geboren ist, signifikant weniger Aktivitäten durchgeführt werden. Dieser Unterschied wird jedoch erheblich durch das elterliche kulturelle Kapital abgeschwächt. Es bestätigt sich auch, dass in Familien, die in Städten wohnen, signifikant weniger unternommen wird. Ob dies auf das höhere Angebot an außerfamiliären Aktivitäten innerhalb von Städten zurückzuführen ist, konnte hier nicht analysiert werden. Andere häufig diskutierte Einflussfaktoren konnten nicht bestätigt werden. Sowohl die Anzahl der Kinder als auch das Geschlecht der Betreuungsperson in Kombination mit dem Geschlecht des Kindes üben keinen signifikanten Einfluss auf die Aktivitäten aus. Es konnte jedoch bestätigt werden, dass mit Mädchen mehr Aktivitäten unternommen werden als mit Jungen.

Doch welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den dargestellten Ergebnissen ziehen? Das kulturelle Kapital scheint in der Tat bedeutend für die Eltern-Kind-Aktivitäten zu sein: Je mehr kulturelles Kapital die Eltern besitzen, desto häufiger finden in der Familie entwicklungsstimulierende Aktivitäten statt. Leider lässt sich jedoch das kulturelle Kapital auf den ersten Blick für Eltern nur schwer beeinflussen. Es kann also nur versucht werden, Eltern die Bedeutung, die anregende Aktivitäten zwischen Eltern und Kindern

für deren Entwicklung haben, noch intensiver zu verdeutlichen. Auch die Schlüsselrolle, die Bildung in der Gesellschaft für die Zukunft der Kinder einnimmt, ist stark zu betonen. Hierdurch ist es eventuell möglich, die Häufigkeit, mit der entwicklungsfördernde Aktivitäten mit dem Kind unternommen werden, zu steigern. Für zukünftige Generationen von Eltern kommt sicherlich den Kindergärten und Schulen eine entscheidende Rolle zu. Schon möglichst früh sollte hier versucht werden, auch Kindern die aus einem Umfeld kommen, das über eher geringes kulturelles Kapital verfügt, einen Zugang zu kulturell bedeutsamen Fähigkeiten zu ermöglichen (vgl. *Pinquart/Silbereisen 2007*). Es sollte also die Möglichkeit zum informellen Lernen gerade auch für junge Kinder gestärkt werden (vgl. Diskussion zur kompensatorischen Wirkung von Bildungsinstitutionen *Roßbach 2005*). Somit muss verstärkt versucht werden, die schon zu Beginn der Schulzeit bestehenden Unterschiede in den Ausprägungen im kulturellen Kapital, welche aus den Unterschieden im Elternhaus resultieren, bereits im Kindergarten zumindest zu vermindern. Hierbei sollten die unterschiedlichen Häufigkeiten, mit denen Eltern-Kind-Aktivitäten durchgeführt werden, durch außerfamiliäre Aktivitäten kompensiert werden.

Daran wird sich in Zukunft auch weitere Forschung zur Veränderung der Betreuungssituation anschließen. Hierbei sollten Merkmale des frühkindlichen Kapitalerwerbs beim informellen Lernen auch besonders bezüglich der veränderten Strukturen (z.B. Betreuung durch Großmutter, Krippeangebot in der räumlichen Region etc.) berücksichtigt werden. Hier müssen zunehmend auch die außerfamiliären Aktivitäts- bzw. Interaktionsangebote berücksichtigt werden müssen (vgl. *Stecher 2001*).

Anmerkungen

- 1 Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des DfG-Projekts „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ (GZ: ES 41/19-1). Der Deutschen Forschungsgemeinschaft gilt daher unser Dank für die finanzielle Unterstützung.
- 2 Ob darüber hinaus auch „physical care“ Aktivitäten einen entwicklungsfördernden Effekt besitzen sollte zukünftige Forschung analysieren.
- 3 Da an dieser Stelle eine direkte Verknüpfung zur sozialen Herkunft zu sehen ist, wird im Folgenden für die Bildungsjahre, Erwerbstätigkeit und Einkommen auch der Begriff „soziale Herkunft“ verwendet.
- 4 Die K-ABC ist ein Individualtest zur Messung von Intelligenz und Fertigkeiten von Kindern zwischen 2½ und 12 Jahren.
- 5 Da es ca. 100 Familien gibt, bei denen diese Information nicht für beide Elternteile vorliegt, werden in den folgenden Analyse nur die Bildungsjahre der Betreuungsperson (und nicht für Vater und Mutter getrennt) berücksichtigt.
- 6 Da es sich bei den meisten Betreuungspersonen um die Mütter handelt, wird in den folgenden Analysen ein Interaktionsterm zwischen dem Geschlecht der Betreuungsperson und des Kindes ergänzt. Dies kontrolliert für die Annahme von *Zick/Bryant (1996)*, dass mit Kindern eines bestimmten Geschlechts nur aufgrund des Geschlechts der Betreuungsperson mehr Zeit verbracht wird.
- 7 Um durch einen White-Test festgestellter Heteroskedastizität entgegenzuwirken, werden in der Analyse die robusten Standardfehler verwendet (vgl. *Wooldridge 2003*).
- 8 Die beiden unabhängigen Variablen kulturelles Kapital und Bildung korrelieren erwartungsgemäß mit $r = 0,57$. Diese Korrelation führt aber nicht zu Multikollinearitätsproblemen.

Literatur

- Aschaffenburg, K./Maas, I.* (1997): Cultural and Educational Careers: The Dynamics of social Reproduction. *American Sociological Review* 62, 4, S. 573-587.
- Becker, B.* (2010): The Transfer of Cultural Knowledge in the Early Childhood. Social and Ethnic Disparities and the Mediating Role of Familial Activities. *European Sociological Review* 26, 1, S. 17-29.
- Biedinger, N.* (2007): Entwicklung und Lebensumfeld von Vorschulkindern: Zur Heterogenität von Familien mit türkischem Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Türkeistudien*, 20, 1, S. 7-24.
- Biedinger, N.* (2009): Kinderarmut in Deutschland. Der Einfluss von relativer Einkommensarmut auf die kognitive, sprachliche und behavioristische Entwicklung von 3-bis-4-jährigen Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29, 2, S. 197-214.
- Binder, M.* (1995): Soziostrukturell differenzierte Inanspruchnahme außerhäuslicher Betreuung von Kindern im Vorschulalter. Eine empirische Analyse für die Bundesrepublik Deutschland (Alte Bundesländer) für das Jahr 1993. *Zeitschrift für Familienforschung*, 7, 2, S. 89-118.
- Bourdieu, P.* (1976): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: *Hörning, K. H.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheit - Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung. – Darmstadt.
- Bourdieu, P.* (1977): Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: *Karabel, J./Halsey, A. H.* (Hrsg.): Power and Ideology in Education. - New York.
- Bourdieu, P.* (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Kreckel, R.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Sonderband der Sozialen Welt 2). – Göttingen.
- Bryant, W. K./Zick, C. D.* (1996): Are we Investing less in the next Generation? Historical Trends in Time Spent Caring for Children. *Journal of Family and Economic Issues*, 17, 3/4, S. 365-392.
- Büchner, P./Wahl, K.* (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 8, 3, S. 356-373.
- Büchner, P./Krüger, H.-H.* (1996): Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 11, 21-30.
- Craig, L.* (2006): Parental education, time in paid work and time with children: an Australian time-diary analysis. *The British Journal of Sociology*, 57, 4, S. 553-575.
- Craig, L.* (2007): How employed mothers in Australia find time for both market work and childcare. *Journal of Family and Economic Issues*, 28, 1, S. 69-87.
- Dohmen, G.* (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. – Bonn.
- Ecarius, J./Wahl, K.* (2007): Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion - Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden.
- Faik, J.* (1995): Äquivalenzskalen. Theoretische Erörterung, empirische Ermittlung und verteilungsbezogene Anwendung für die Bundesrepublik Deutschland. – Berlin.
- Gesthuizen, M./de Graaf, P. M./Kraaykamp, G.* (2005): The Changing Family background of the low-educated in the Netherlands: socio-economic, cultural, and socio-demographic resources. *European Sociological Review*, 21, 5, S. 441-452.
- Grundmann, M.* (2001): Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg. In: *Klocke, A./Hurrelmann, K.* (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenz. – Wiesbaden.
- Hill, C. R./Stafford, F. P.* (1980): Parental Care of Children: Time Diary Estimates of Quantity, Predictability, and Variaty. *The Journal of Human Resources*, 15, 2, S. 219-239.
- Hofferth, S. L.* (2001): Women's Employment and Care of Children in the United States. In: *van Dijk, L./Van der Lippe, T.* (Hrsg.): Women's employment in a comparative perspective. – New York.
- Jungbauer-Gans, M.* (2004): Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33, 5, S. 375-397.
- Kaufman, A. S./Kaufman, N. L.* (1994): Kaufman Assessment Battery for Children K-ABC. – Frankfurt a.M.
- Kitterod, R. H.* (2002): Mothers' Housework and Childcare: Growing Similarities or Stable Inequalities? *Acta Sociologica*, 45, 2, S. 127-149.

- Lengyel, D. (2008): Sprachförderung durch Erzählen - Indikatoren für die Analyse der Erzählfähigkeit von Vorschulkindern in der Zweitsprache Deutsch. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 54, 3, S. 259-276.
- Luster, T./Dubow, E. (1992): Home Environment and Maternal Intelligence as Predictors of Verbal Intelligence: A Comparison of Preschool and School-Age Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 2, S. 151-175.
- Melchers, P./Preuß, U. (2001): Kaufman assessment battery for children: K-ABC, deutschsprachige Fassung. – Leiden.
- Nauck, B./Özel, S. (1986): Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, 2, S. 285-312.
- Palentien, C. (2004): Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. - Wiesbaden.
- Pinquart, M./Silbereisen, R. K. (2007): Verhaltensgenetische Beiträge zur Identifikation von Kontexteffekten auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen: Ein State-of-the-Art Bericht. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 1, S. 11-22.
- Rauschenbach, T./Leu, H. R./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf; Stand: 10.03.2010.
- Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familie. In: Ahnert, L./Roßbach, H.-G./Neumann, U./Heinrich, J./Koletzko, B. (Hrsg.): *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. – München.
- Rössel, J./Beckert-Zieglschmid, C. (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 31, 6, S. 497-513.
- Sandberg, J. F./Hofferth, S. L. (2001): Changes in Children's time with parents: United States, 1981-1997. *Demography*, 38, 1, S. 423-436.
- Schöler, H./Guggenmos, J./Hasselbach, P./Iseke, A. (2005): Sprachliche Leistungen in der Einschulungsuntersuchung. Ein Vergleich der Jahrgänge 1999 bis 2004 in der Stadt Münster. Online verfügbar unter: http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Nr21_01-01-2006.pdf; Stand: 10.03.2010.
- Stecher, L. (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. – Weinheim.
- Sullivan, A. (2001): Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35, 4, S. 893-912.
- Tiedemann, J./Billmann-Mahecha, E. (2007): Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 1, S. 41-49.
- van de Werfhorst, H. G./Hofstede, S. (2007): Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58, 3, S. 391-415.
- Walter, W./Künzler, J. (2002): Parentales Engagement. Mütter und Väter im Vergleich. In: Schneider, N. F./Matthias-Beck, H. (Hrsg.): *Elternschaft heute. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Gestaltungsaufgaben*. – Opladen.
- Wittmann, G. (1990): Soziale Kompetenz im Kindergarten: eine Explorationsstudie mit türkischen und deutschen Kindern. – München.
- Wooldridge, J. M. (2003): *Solutions manual and supplementary materials for econometric analysis of cross section and panel data*. – Cambridge.
- Zeiger, H., P. Büchner & J. Zinnecker (1996): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Kinder und der Kindheit. – Weinheim.
- Zick, C. D./Bryant, W. K. (1996): A New Look at Parents' Time Spent in Child Care: Primary and Secondary Time Use. *Social Science Research*, 25, 3, S. 260-280.
- Zick, C. D./Bryant, W. K./Österbacka, E. (2001): Mothers' Employment, Parental Involvement, and the Implications for Intermediate Child Outcomes. *Social Science Research*, 30, 1, S. 25-49.
- Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (1996): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. – Weinheim.