

Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern: der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital

Klein, Oliver; Biedinger, Nicole

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Klein, O., & Biedinger, N. (2009). *Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern: der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital*. (Arbeitspapiere / Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 121). Mannheim: Universität Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-61068-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Working Paper

Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern

Der Einfluss von Bildungsaspirationen und
kulturellem Kapital

Oliver Klein

Nicole Biedinger

Oliver Klein

Nicole Biedinger

Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern

Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital

Arbeitspapiere – Working Papers

Nr. 121, 2009

Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung

Klein, Oliver:

Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern : Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital / Oliver Klein; Nicole Biedinger. – Mannheim: 2009
(Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung ; 121)
ISSN 1437-8574

Nicht im Buchhandel erhältlich

Schutzgebühr: € 3,00

Bezug: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Postfach, 68131 Mannheim

WWW: <http://www.mzes.uni-mannheim.de>

Redaktionelle Notiz:

Oliver Klein ist wissenschaftliche Hilfskraft am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung im Projekt „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“. Sein Interesse gilt im Besonderen der Migrations- und Integrationsforschung sowie der Forschung zur Familie.

Nicole Biedinger ist Projektmitarbeiterin am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Ihr Interesse gilt der ethnischen Schichtung und der Kompetenzentwicklung im Vorschulbereich. Derzeit ist sie im Projekt „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ beschäftigt.

Zusammenfassung

Ziel des Beitrags ist es, Determinanten für die Häufigkeit, mit der Eltern entwicklungsfördernde Aktivitäten mit ihren Kindern unternehmen, zu untersuchen. Da gerade solche Aktivitäten nachhaltig die Entwicklung der Kinder und deren schulische Karriere beeinflussen, ist es interessant zu wissen, welche Faktoren für Unterschiede in der Häufigkeit, mit der diese Eltern-Kind-Interaktion stattfindet, verantwortlich sind. Neben den aus bisherigen Studien zum elterlichen Engagement bekannten Determinanten, wie der Bildung der Eltern, dem Alter des Kindes und der Erwerbstätigkeit der Hauptbetreuungsperson, werden mit den Daten des Projekts „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ die Einflüsse der elterlichen Bildungsaspirationen sowie des elterlichen kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten untersucht. Wie angenommen, erweisen sich die bislang bekannten Einflussfaktoren auch in dieser Arbeit als bedeutend. Auch die neu eingeführten Variablen der elterlichen Bildungsaspirationen und des kulturellen Kapitals der Eltern besitzen starke Erklärungskraft. Neben dem direkten Einfluss der Bildungsaspirationen und des kulturellen Kapitals auf das elterliche Engagement wird der Effekt der elterlichen Bildung nach Aufnahme des kulturellen Kapitals, wie im zuvor entwickelten theoretischen Modell angenommen, abgeschwächt und verliert hier sogar seinen eigenständigen Effekt auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Aktivitäten. Demnach wird der Einfluss der Bildung der Eltern auf die häuslichen Aktivitäten durch deren kulturelles Kapital und deren Bildungsaspirationen vermittelt.

Stichworte: entwicklungsfördernde Aktivitäten, Bildungsaspirationen, kulturelles Kapital, Bildung

Danksagung

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des Projekts „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“, das von der deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wird (GZ: ES 41/19-1). Der DFG gilt daher unser Dank für die finanzielle Unterstützung. Außerdem danken wir Markus Klein und Steffen Schindler für die hilfreichen Kommentare zu einer früheren Version dieses Papiers.

Inhalt

1.	Einleitung.....	1
2.	Überblick über den Forschungsstand zur elterlichen Kinderbetreuung.....	3
3.	Einfluss der elterlichen Bildungsaspirationen und des kulturellen Kapitals auf die Aktivitäten mit dem Kind.....	6
3.1	Bildungsaspirationen.....	6
3.2	Elterliches kulturelles Kapital.....	8
3.3	Erklärung des Einflusses von Bildung auf das Erziehungsengagement.....	9
4.	Datenlage und Operationalisierung.....	10
5.	Ergebnisse.....	13
5.1	Deskriptive Analyse.....	13
5.2	Multivariate Analysen.....	15
6.	Zusammenfassung und Diskussion.....	17
	Literaturverzeichnis.....	19

1. Einleitung

In der internationalen Forschung zur Entwicklung von Vorschulkindern gelten das familiäre Umfeld und gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern schon seit längerem als maßgebliche Ursachen für die nachhaltige Entwicklung der Kinder. So zeigen beispielsweise Luster & Dubow (1992), dass das häusliche Umfeld der Kinder (gekennzeichnet durch die kognitive Stimulation oder emotionale Unterstützung der Eltern) einen wichtigen Einfluss auf deren Entwicklung, im Speziellen auf deren verbale Intelligenz, hat. 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 (Denton et al. 2001; Schöler et al. 2005). So kann beispielsweise Biedinger (2009) zeigen, dass der negative Einfluss von Einkommensarmut auf die Entwicklung von Kindern durch Unterschiede in den häuslichen Aktivitäten erklärt wird. Neuere Untersuchungen im deutschsprachigen Raum belegen die zentrale Bedeutung der häuslichen Aktivitäten (z. B. Biedinger 2009; Tiedemann & Billmann-Mahecha 2007; Watermann & Baumert 2006).

Nach der Erkenntnis über den Einfluss der häuslichen Umwelt auf die Entwicklung des Kindes ist nun darüber hinaus interessant, inwieweit und vor allem aus welchen Gründen es in verschiedenen Familien zu unterschiedlichen Eltern-Kind-Interaktionen kommt. Deshalb sollen in der vorliegenden Arbeit, anders als in den erwähnten Studien, die Eltern im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Hierbei sollen Determinanten für Unterschiede in den gemeinsamen Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern untersucht werden, da diese, wie beschrieben, einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben.

International 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. Es wird zum Beispiel nur selten explizit zwischen Aktivitäten, welche die (körperliche) Pflege der Kinder betreffen, und nicht pflegerischen Aktivitäten, wie beispielsweise dem Erzählen von Geschichten, unterschieden (Bryant & Zick 1996a, 1996b; Hill & Stafford 1980). Da aber im Speziellen die nicht pflegerischen Aktivitäten die Entwicklung der Kinder maßgeblich positiv beeinflussen, ist es von besonderem Interesse, gerade für diese Aktivitäten herauszufinden, wodurch Unterschiede im Ausmaß bestimmt werden. In Deutschland gibt es bislang nur sehr wenige Studien zum Thema elterlicher Kinderbetreuung, in denen nicht ausschließlich die Vaterrolle betrachtet wird (Künzler et al. 2001; Walter & Künzler 2002). Aber auch in diesen Untersuchungen wird, ähnlich wie in den internationalen Studien, Kinderbetreuung nur sehr allgemein definiert, d. h. spezifische Aktivitäten (bspw. pflegerische und nicht pflegerische) werden nicht genauer unterschieden.

Es ist also nicht nur das durchschnittliche Ausmaß der Eltern-Kind-Interaktion von Bedeutung, sondern auch welcher Art diese ist. In der vorliegenden Studie sollen deshalb die bislang bekannten Einflussfaktoren, wie beispielsweise die Bildung der Eltern oder die Erwerbstätigkeit der Mutter auf die allgemeine Kinderbetreuung, explizit auf deren Einfluss auf aktive, nicht pflegerische, entwicklungsfördernde Aktivitäten untersucht werden.

Da wir davon ausgehen, dass neben den genannten Faktoren auch weitere Aspekte einen Einfluss auf Ausmaß und Art der Eltern-Kind-Aktivitäten haben, nehmen wir zwei bislang unberücksichtigte Aspekte mit in die Untersuchung auf. Zum einen soll zusätzlich der Einfluss der elterlichen Bildungsaspirationen auf die Häufigkeit gemeinsamer Eltern-Kind-Aktivitäten untersucht werden, wobei unter Bildungsaspirationen im Allgemeinen die Vorstellungen der Eltern über den gewünschten bzw. erhofften Schulabschluss ihres Kindes verstanden werden. Bisherige Studien zu diesem Thema beschäftigen sich hauptsächlich damit, wie diese Bildungsaspirationen überhaupt zustande kommen (Ditton et al. 2005; Kurz & Paulus 2006; Paulus & Blossfeld 2007; Schuchart & Maaz 2007). Daneben wurde ein starker Zusammenhang zwischen den elterlichen Bildungsaspirationen und den tatsächlich getroffenen Schullaufbahnentscheidungen ihre Kinder festgestellt (Ditton & Krüsken 2006). Da die elterlichen Bildungsaspirationen also die schulischen Karrieren ihrer Kinder beeinflussen, vermuten wir, dass, falls schon früh, noch vor Beginn der Schullaufbahn, solche Aspirationen vorliegen, diese möglicherweise auch das Erziehungsverhalten der Eltern mitbestimmen. So könnten Eltern mit hohen Bildungsaspirationen versuchen, z. B. durch häufige entwicklungsfördernde Eltern-Kind-Aktivitäten, ihren Kindern einen besonders guten Start in die Schulkarriere zu ermöglichen. Deshalb soll in unserer Studie dieser mögliche Zusammenhang genauer untersucht werden.

Als weiterer Faktor soll außerdem das kulturelle Kapital der Eltern betrachtet werden. Der bedeutende Einfluss des kulturellen Kapitals auf den Bildungserfolg ist bekannt (Aschaffenburg & Maas 1997; Gesthuizen et al. 2005; Jungbauer-Gans 2004; Krauss & Yonay 2000; Rössel & Beckert-Zieglschmid 2002; Sullivan 2001; Bryant & Zick 1996b; Van de Werfhorst & Hofstede 2007; für einen Überblick: Sullivan 2002). Rössel und Beckert-Zieglschmid (2002) zeigen z. B., dass Schüler, die über ein hohes Maß an hochkulturellem Kapital verfügen (also z. B. häufig Bücher lesen, klassische Musik hören oder das Theater besuchen), im Schnitt bessere schulische Leistungen erzielen als Schüler, die solchen Aktivitäten nur selten nachgehen. 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. Empirisch untermauerte Modelle belegen zudem die intergenerationale Weitergabe vom kulturellem Kapital der Eltern an ihre Kinder (vgl. Becker 2009). Wir vermuten deshalb weiterführend, dass das kulturelle Kapital der Eltern über den Erziehungsstil auch die Häufigkeit der entwicklungsfördernden Aktivitäten zwischen Eltern und Kind beeinflusst.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst kurz der Forschungsstand zu den Einflussfaktoren auf die allgemeine Kinderbetreuung der internationalen Literatur zusammengefasst (Abschnitt 2). Anschließend werden die postulierten Zusammenhänge der beiden neu eingeführten Einflussfaktoren der Bildungsaspirationen und des kulturellen Kapitals der Eltern auf die Häufigkeit gemeinsamer Eltern-Kind-Aktivitäten erläutert. Hieraus werden die Fragestellungen der Arbeit abgeleitet (Abschnitt 3). Der Datensatz sowie die verwendeten Variablen werden in Abschnitt 4 beschrieben. Im darauf folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der deskriptiven und multivariaten Analysen präsentiert (Abschnitt 5). Abschließend werden in Abschnitt 6 die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

2. Überblick über den Forschungsstand zur elterlichen Kinderbetreuung

Die existierenden Untersuchungen zur elterlichen Kinderbetreuung basieren bis auf wenige Ausnahmen (Künzler et al. 2001; Walter & Künzler 2002; Zick et al. 2001) fast ausschließlich auf „time-diary“ Daten. Als abhängige Variable dient die absolute Zeit, die Eltern mit ihren Kindern verbringen (z. B.: 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. das 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 (Zick & Bryant 1996). Da wir uns in dieser Studie ausschließlich mit entwicklungsfördernden Aktivitäten befassen, werden wir uns im weiteren Verlauf auf primäre Betreuungsaktivitäten beschränken. Hierbei lassen sich des Weiteren „physical care“, also rein pflegerische Aktivitäten (z. B. Kind baden, anziehen), und „non-physical care“ (z. B. mit Kindern spielen, Geschichten erzählen) unterscheiden (Zick & Bryant 1996). Im Folgenden werden lediglich „non-physical-care“-Aktivitäten (nicht pflegerische) untersucht, da angenommen wird, dass primär diese Tätigkeiten einen entwicklungsfördernden Effekt besitzen.

In der internationalen Literatur zeigt sich im Allgemeinen das Alter des jüngsten Kindes als eine wichtige Determinante für die Zeit, die Eltern in primärer Betreuungszeit verbringen (Bryant & Zick 1996a; 1996b; Hill & Stafford 1980; Kitterod 2002; Walter & Künzler 2002; Zick & Bryant 1996). So kommen Künzler et al. (2001) bei ihren Analysen in Deutschland zu dem Ergebnis, dass Mütter, deren Kinder unter 6 Jahren alt sind, ca. fünfeinhalb Stunden pro Woche mehr mit der Kinderbetreuung beschäftigt sind als sie es mit Kindern im Alter zwischen 7 und 12 Jahren sind. Bei Vätern sind es etwas weniger als 4 Stunden. Hofferth (2001) kommt mit ca. sechs Stunden Mehraufwand pro Woche für Mütter und etwas über zweieinhalb Stunden mehr Zeit für Väter bei Kindern unter 6 Jahren zu ähnlichen Ergebnissen in den USA. Des Weiteren zeigt sich generell, dass Mütter im Allgemeinen mehr Zeit in primärer Kinderbetreuung verbringen als Väter (Bryant & Zick 1996a; 1996b; Hofferth 2001; Künzler et al. 2001; Zick & Bryant 1996). So kommt Hofferth zu einer durchschnittlichen Zeit von 15 Stunden pro Woche für Mütter in den USA, Künzler et al. kommen auf 16 Stunden für West- bzw. 13 Stunden pro Woche für Ostdeutschland. Die Väter verbringen hingegen in den USA im Schnitt lediglich 10,7 Stunden pro Woche mit Kinderbetreuung, in Westdeutschland 9,1, in Ostdeutschland 8,3 Stunden (Hofferth 2001; Künzler et al. 2001).

Eine weitere wichtige Determinante für die elterliche Betreuungszeit ist die Bildung der Eltern. Hier finden sich zwei plausible theoretische Überlegungen. Wie Craig (2006) im Einklang mit der Humankapitaltheorie beschreibt, ist es zum einen denkbar, dass Eltern mit höherer Bildung eher auf den Arbeitsmarkt drängen (bzw. die Arbeitsmarktpositionen einnehmen, die mit höheren Arbeitszeiten verbunden sind). Die klassische Humankapitaltheorie besagt, dass Personen, die mehr in ihre Ausbildung investiert haben, ein höheres Gehalt auf dem Arbeitsmarkt erzielen können als Personen, die

weniger gut ausgebildet sind. Somit steigen die Opportunitätskosten für unbezahlte Hausarbeit (und damit natürlich auch für Kinderbetreuung) für gut ausgebildete Personen, weshalb diese generell mehr Zeit auf dem bezahlten Arbeitsmarkt verbringen sollten (Becker & Thomes 1986, Becker 1993). Auf der anderen Seite argumentiert Craig, dass gerade bei individuellen Entscheidungen zur Kindererziehung Faktoren wie Normen, Werte und Glauben eine wichtige Rolle spielen (vgl. Lewis & Giullari 2005). Diese verändern sich nicht zwangsläufig mit steigenden Arbeitsmarktchancen und bleiben in der klassischen Humankapitaltheorie unberücksichtigt (Craig 2006). Craig nimmt weiterhin an, dass eine soziale Norm existiert, die die Bedeutsamkeit der Eltern bei der Kindererziehung hervorhebt. Diese Norm wirkt besonders stark auf hochgebildete Eltern. Es wird angenommen, dass gerade gebildete Eltern sich besonders intensiv um eine gute Betreuung für ihre Kinder bemühen (Craig 2006; Hofferth 2001).

Empirisch zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und deren absoluter Betreuungszeit (Hill & Stafford 1980; Künzler et al. 2001; Sandberg & Hofferth 2001; Walter & Künzler 2002). Zick und Bryant (1996) stellen fest, dass Mütter, die mindestens ein Bachelorstudium absolviert haben im Schnitt knapp eine viertel Stunde mehr pro Tag in Kinderbetreuung verbringen als Mütter mit niedrigerem Bildungsniveau. Besonders interessant für diese Studie sind die Ergebnisse von Craig, Kitterod und Yeung, die belegen, dass hochgebildete Eltern einen besonders hohen Anteil ihrer gesamten Betreuungszeit in direkte, entwicklungsfördernde Aktivitäten investieren (Bianchi 2000; Craig 2006; Kitterod 2002; Yeung et al. 2001). In der Arbeit von Kitterod (2002) zeigt sich in Analysen mit einem Sample aus dem Jahr 1980, dass die Mütter mit dem höchsten Bildungsabschluss im Schnitt ca. 50 Minuten mehr am Tag in direkter aktiver Kinderbetreuung verbringen als Mütter, die lediglich die Pflichtschulzeit hinter sich gebracht haben. Craig (2006), die, ähnlich wie wir in dieser Arbeit gezielt entwicklungsfördernde Aktivitäten, wie z. B. Unterhaltung oder Spielen mit dem Kind, untersucht, findet, dass in Haushalten, in denen beide Partner eine universitäre Bildung besitzen, eine viertel Stunde mehr pro Tag mit solchen Aktivitäten verbracht wird.

Mit der Bildung der Betreuungsperson hängt auch deren Erwerbstätigkeit zusammen. Der Einfluss, den die Erwerbstätigkeit (meist der Mütter) auf die Kinderbetreuung ausübt, ist nicht von vornherein eindeutig. Es erscheint logisch, dass eine erwerbstätige Mutter nicht genauso viel Zeit mit ihren Kindern verbringen kann wie eine nicht erwerbstätige Mutter. Alleine durch die Arbeitszeit verbringen erwerbstätige Mütter zwangsläufig weniger Zeit im eigenen Haushalt. Es hat sich jedoch in mehreren Studien gezeigt, dass das Austauschverhältnis von mütterlicher Arbeitszeit und elterlicher Kinderbetreuungszeit geringer ist als eins. Dies bedeutet, dass die elterliche Betreuungszeit um weniger als eine Stunde pro Arbeitsstunde der Mutter sinkt (Bianchi 2000; Bryant & Zick 1996a; Craig 2007; Hofferth 2001; Künzler et al. 2001; Sandberg & Hofferth 2001). Eine mögliche Erklärung hierfür ist eine Erhöhung der väterlichen Betreuungszeit, welche eine sinkende mütterliche Betreuungszeit kompensiert. Diese theoretischen Überlegungen können jedoch empirisch nicht belegt werden (Hofferth 2001). Wie Craig (2007) zeigt, kommt es eher durch Reorganisation mütterlicher Aktivitäten sowie einer Reduktion der Zeit, die Mütter mit Hausarbeit und persönlicher Freizeit verbringen, zu diesem niedrigen Austauschverhältnis. In zwei Studien zeigt sich sogar, dass gerade die Zeit, die in entwick-

lungsfördernden Aktivitäten mit den Kindern verbracht wird, nicht verringert wird (Hofferth 2001; Zick et al. 2001). Mitunter findet sich sogar ein positiver Zusammenhang zwischen der Erwerbstätigkeit der Mutter und der Häufigkeit bestimmter entwicklungsfördernder Aktivitäten, wie beispielsweise den Kindern vorlesen oder älteren Kindern bei den Hausaufgaben helfen (Zick et al. 2001).

In Bezug auf das Geschlecht der Kinder zeigt sich in bisherigen Studien, dass es eine Art geschlechtsspezifischer Betreuung gibt. Mütter verbringen demnach mehr Betreuungszeit mit Töchtern als mit Söhnen, bei Vätern verhält es sich umgekehrt (Bryant & Zick 1996a; Walter & Künzler 2002). Zick und Bryant (1996) vermuten die Gründe hierfür einerseits auf Elternseite, andererseits auf Kinderseite. So könnten die Eltern, ihrer Ansicht nach, die Möglichkeit, geschlechtsrollenspezifische Sozialisation zu fördern, schätzen. Andererseits sei es auch denkbar, dass Kinder bewusst Interaktionen mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil suchen.

Weitere mögliche Determinanten, die einen Effekt auf die Kinderbetreuung der Eltern ausüben können, werden in der wissenschaftlichen Diskussion kontrovers diskutiert. Dabei handelt es sich um das Haushaltseinkommen und die Anzahl der Kinder. In einigen Studien zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Haushaltseinkommen und der Zeit, die Eltern mit aktiver Kinderbetreuung verbringen (Zick & Bryant 1996; 1996a; Zick et al. 2001). In anderen Studien zeigt sich jedoch kein direkter Effekt von Einkommen auf die Kinderbetreuung (Hofferth 2001; Kitterod 2002; Walter & Künzler 2002). Somit bleibt es unklar, ob und wie höhere finanzielle Ressourcen die Eltern-Kind-Interaktion beeinflussen. Auf der einen Seite wäre es denkbar, dass höhere finanzielle Ressourcen bestimmte kostenintensive gemeinsame Aktivitäten erst ermöglichen, auf der anderen Seite können höhere finanzielle Ressourcen auch dazu beitragen, dass die Betreuung ausgelagert wird (z. B. Tagesmütter, Babysitter, Vereine etc.).

Ein ähnlich unklares Bild findet sich in der bisherigen Literatur zu der Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder. Während Hofferth einen negativen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kinder und der in Kinderbetreuung verbrachten Zeit findet, zeigt sich bei Kitterod ein positiver Zusammenhang (Hofferth 2001; Kitterod 2002). Zick et al. (2001) finden bezüglich der Anzahl der Kinder einen negativen Effekt auf die Zeit, die Väter mit ihren Kindern spielen, jedoch einen positiven Effekt auf die Häufigkeit des Vorlesens und der aktiven Hausaufgabenbetreuung der Mütter. Walter und Künzler (2002) finden lediglich einen negativen Effekt der Anzahl der Kinder auf die vom Vater verbrachte Zeit mit den Kindern.

Eine weitere Hypothese, die bisher nicht überprüft wurde, ist die Frage, ob Familien in Städten weniger mit ihren Kindern unternehmen, da dort die institutionelle Infrastruktur besser ist und daher mehr externe Aktivitäten genutzt werden können. Hierzu gibt es wenig Forschung. Jedoch wäre zu vermuten, dass die unterschiedliche Nutzung von Kindergärten im Vergleich von Stadt und Land sich auch in der unterschiedlichen Nutzung von nichtfamilialen Aktivitäten finden lässt (siehe dazu Binder 1995, Fuchs 2005).

Auch in Bezug auf die ethnische Herkunft wurden bislang deskriptive Unterschiede in den häuslichen Interaktionsmustern von Familien festgestellt (siehe u. a. Wittmann 1990, Nauck & Özel 1986). Dabei unterscheiden sich Familien mit Migrationshintergrund von deutschen Familien zum Teil deutlich in deren Erziehungsvorstellungen und in ihrer innerfamiliären Interaktion. Aber auch innerhalb der Familien mit Migrationshintergrund gibt es in Abhängigkeit von deren sozialer Herkunft und auch in Abhängigkeit von ihrer Aufenthaltsdauer spezifische Unterschiede (vgl. Biedinger 2007).

Zusammenfassend lassen sich also das Alter des jüngsten Kindes, das Geschlecht der Betreuungsperson und des Kindes sowie die Bildung der Eltern als wichtige Determinanten für die Zeit, die für Kinderbetreuung aufgebracht wird, festhalten. Vor allem die Bildung beeinflusst die gemeinsamen Aktivitäten stark, auch wenn deren Wirkungsrichtung noch kontrovers diskutiert wird. Im Regelfall zeigt sich eine klassische Rollenverteilung, bei der die Mutter den größten Teil der Kinderbetreuung übernimmt. Auch zeigt sich in einigen Studien eine geschlechtsrollenspezifische Betreuung, bei der Väter mehr Zeit mit ihren Söhnen, Mütter allerdings mehr Zeit mit ihren Töchtern verbringen. Weniger eindeutig sind die Befunde für die Erwerbstätigkeit der Hauptbetreuungsperson, das Haushaltseinkommen und die Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder. Zwar sinkt die Zeit der Kinderbetreuung im Normalfall, wenn die Hauptbetreuungsperson erwerbstätig ist; einige Studien kommen jedoch zu dem Ergebnis, dass die Zeit, die in entwicklungsfördernde Aktivitäten mit dem Kind investiert wird, bei erwerbstätigen Betreuern steigt.

3. Einfluss der elterlichen Bildungsaspirationen und des kulturellen Kapitals auf die Aktivitäten mit dem Kind

Wir möchten im Folgenden nun zwei weitere Faktoren vorstellen, die sich positiv auf die elterliche Betreuungszeit auswirken könnten und bisher in der Literatur unberücksichtigt blieben, nämlich die elterlichen Bildungsaspirationen und das kulturelle Kapital der Eltern.

3.1 Bildungsaspirationen

Das ursprünglich aus der Sozialpsychologie stammende Konzept der Aspirationen findet seit den späten 60er-Jahren in der Bildungssoziologie seine Berücksichtigung. Hierunter sind im eigentlichen Sinne Ansprüche einer Person an sich selbst zu verstehen (Haller 1968). Sie entstehen hauptsächlich durch normative Erwartungen von „signifikanten Anderen“, wie beispielsweise den Eltern, und durch die eigenen zurückliegenden Leistungen (Sewell et al. 1969). Diese Aspirationen beeinflussen wie andere Kognitionen und Motivationen die Handlungen von Personen. Sewell et al. entwickelten in zwei Studien ein Modell, in dem sie zeigen konnten, dass neben sozial-strukturellen Merkmalen auch solche Bildungs- bzw. Berufsaspirationen den späteren Bildungs- respektive beruflichen Erfolg bestimmen (Sewell et al. 1969; 1970).

Neben dieser sozialpsychologischen Interpretation des Konzepts greift Boudon (1974) das Konzept der Bildungsaspiration auf und verwendet es in seinem Modell zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten. Er unterscheidet hierbei zwischen einem primären und einem sekundären Effekt. Beide Effekte können zu ungleichen Bildungsbeteiligungen von Personen unterschiedlicher sozialer Schichten führen. Der primäre Effekt führt in Abhängigkeit der sozialen Schicht zu tatsächlich unterschiedlichen Leistungen und somit zur ungleichen Verteilung im Bildungssystem. Es wird davon ausgegangen, dass Familien aus sozial niedrigeren Schichten über einen „ärmeren“ kulturellen Hintergrund verfügen. Dieser führt wiederum zu geringeren schulischen Leistungen der Kinder, die aus solchen Familien stammen. Der sekundäre Effekt führt hingegen auch bei tatsächlich gleichen Leistungen zu unterschiedlicher Bildungsbeteiligung von Personen aus verschiedenen sozialen Schichten. Boudon betrachtet Schullaufbahnentscheidungen zur Analyse des sekundären Effekts mit Hilfe des „Rational-Choice-Ansatzes“. Hierbei berücksichtigt er neben den Erträgen sowohl monetäre als auch soziale Kosten, die je nach Schichtzugehörigkeit variieren. Demnach erzielen Kinder aus einer Familie mit hohem sozialem Status einen größeren Nutzen durch die Entscheidung, einen möglichst hohen Schulabschluss anzustreben, verglichen mit Kindern aus sozial schwächeren Verhältnissen. Genau wie diese tatsächlichen Schullaufbahnentscheidungen entstehen nach Boudon auch die Bildungsaspirationen (im Gegensatz zu der sozialpsychologischen Sicht von Sewell et al.) durch eine rationale Entscheidung.

Neben diesen unterschiedlichen Erklärungsansätzen des Entstehungsprozesses von Bildungsaspirationen ist eine genauere Differenzierung des Aspirationsbegriffs möglich. Bereits Haller unterscheidet in Anlehnung an Lewin zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen (Haller 1968, Lewin 1939). Idealistische Aspirationen beschreiben den erhofften und gewünschten Bildungsabschluss. Hierbei spielen die tatsächlichen Leistungen und sonstige möglicherweise einschränkende Bedingungen keine Rolle. Als realistische Bildungsaspirationen werden demgegenüber die unter Einbezug von begrenzenden Bedingungen als realisierbar wahrgenommenen Bildungsabschlüsse bezeichnet (Haller 1968; Kurz & Paulus 2006; Paulus & Blossfeld 2007). In der neueren Forschung wird oftmals der Begriff der elterlichen Bildungsaspirationen verwendet. Hierunter werden die Erwartungen der Eltern über das zu erreichende Bildungsniveau ihres Kindes verstanden. Auch bei den elterlichen Bildungsaspirationen ist eine Unterscheidung zwischen idealistischen und realistischen elterlichen Bildungsaspirationen möglich (Kurz & Paulus 2006; Paulus & Blossfeld 2007; Stocké 2005a; 2005b).

Ein Großteil der Studien zum Thema der elterlichen Bildungsaspirationen beschäftigt sich mit der Erklärung der Entstehung von verschiedenen Aspirationen. Es stehen also weniger die Auswirkungen als vielmehr die Einflussfaktoren im Vordergrund. Hier zeigt sich, dass die Bildung der Eltern sowie ihre ökonomische Situation die realistischen Bildungsaspirationen stark beeinflussen. Daneben besitzen die idealistischen Bildungsaspirationen sowie die schulische Leistung der Kinder einen Einfluss auf die elterlichen Aspirationen. Kurz und Paulus analysieren hingegen die Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen für die idealistischen und die realistischen Bildungsaspirationen getrennt. Sie finden neben den schon genannten Ergebnissen zusätzliche Effekte von bestimmten Werthaltungen. So besitzen Eltern, die in hoher Bildung einen „Wert an sich“ sehen, sowohl eine höhere idealisti-

sche als auch eine höhere realistische Bildungsaspiration als Eltern, die darin keinen eigenständigen Wert sehen. Auch die Überzeugung, dass hohe Bildung einen großen Nutzen für die spätere Arbeitsmarktposition hat, wirkt sich positiv auf die idealistischen Bildungsaspirationen aus. Daneben wirkt sich auch das Interesse am Statuserhalt sowohl auf die idealen als auch auf die realen Bildungsaspirationen positiv aus. Die geschätzten zeitlichen Kosten einer guten Schulbildung (Gymnasium) wirken leicht negativ auf die elterlichen Aspirationen, finanzielle Kosten spielen hingegen keine Rolle (Kurz & Paulus 2006). In bereits etwas älteren Studien können sowohl Eirnbter als auch Ditton zeigen, dass sowohl die Bildungsaspirationen der Schüler selbst als auch die der Eltern neben den individuellen Einflussfaktoren auch durch den sozialen Kontext mit bestimmt werden. So sind die Bildungsaspirationen von Familien in einem bildungsnahen, urbanisierten Umfeld, unabhängig von beispielsweise den Leistungen der Schüler oder dem erreichten Bildungsabschluss der Eltern höher als bei Familien in bildungsfernerem ländlichem Umfeld (Ditton 1992; Eirnbter 1982).

In unserer Analyse beschäftigen wir uns jedoch nicht näher mit den Determinanten der Bildungsaspiration oder mit tatsächlichen Übergangentscheidungen. Wir vermuten jedoch, dass die, in einer so frühen Lebensphase des Kindes wohl idealistischen, elterlichen Bildungsaspirationen auch deren Erziehungsstil bzw. die Häufigkeit beeinflussen, mit der sie entwicklungsfördernde Aktivitäten mit ihren Kindern unternehmen. Es wird angenommen, dass Eltern alleine schon durch den täglichen Umgang mit ihren Kindern bekannt ist, dass häufige elterliche Stimulation einen entwicklungsfördernden Effekt für die Kinder mit sich bringt. Die Erfahrungen im täglichen Umgang mit den Kindern sollten zeigen, dass junge Kinder sehr schnell lernen und aus der gemeinsamen Interaktion Vorteile ziehen. Daraus kann abgeleitet werden, dass eine frühe Förderung den Kindern unter anderem in ihrer späteren schulischen Laufbahn Vorteile bringt. Haben nun Eltern einen hohen Anspruch an die spätere Bildungslaufbahn ihres Kindes, dann sollte sich dies auch zu einem frühen Zeitpunkt auf ihr Verhalten auswirken. Demnach sollte die Häufigkeit von entwicklungsfördernden Aktivitäten, die Eltern mit ihren Kindern verbringen, mit steigenden Bildungsaspirationen zunehmen, um möglichst früh eine gute Entwicklung der Kinder zu unterstützen.

3.2 Elterliches kulturelles Kapital

Neben dem Einfluss der Bildungsaspirationen ist auch zu vermuten, dass sich das kulturelle Kapital der Eltern auf das elterliche Erziehungsengagement auswirkt. Nach Bourdieu (1983) können verschiedene Formen von kulturellem Kapital unterschieden werden, die das parentale Engagement beeinflussen können. 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. Des Weiteren kann es in Form von kulturellen Gütern in objektiviertem Zustand, sowie in institutionalisiertem Zustand z. B. durch schulische Titel vorliegen. In unserer Analyse werden wir lediglich das inkorporierte kulturelle Kapital der Eltern betrachten. Nach Bourdieu kann kulturelles Kapital beispielsweise eine Determinante für den Erfolg in Bildungsinstitutionen sein. Hier wird kulturelles Kapital stark gefördert und gefordert. Die Instrumente, die zur Aneignung von kulturellem Kapital nötig

sind, werden jedoch nicht direkt durch die Bildungsinstitutionen vermittelt. Vielmehr werden durch die Erziehung oftmals unbewusst Instrumente vermittelt, die es Kindern von Eltern mit hohem kulturellem Kapital später ermöglichen, z. B. in der Schule selbst Zugang zu kulturellem Kapital zu finden. Somit wird das kulturelle Kapital durch Erziehungsaktionen intergenerational weitergegeben. Bourdieu nimmt im Speziellen an, dass „Die Fraktionen, die das meiste kulturelle Kapital haben, [...] eher in die Erziehung ihrer Kinder [...]“ investieren (Bourdieu 1976). Demnach sollte ein positiver Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und der Häufigkeit von Eltern-Kind-Interaktionen bestehen. Empirische Studien belegen vor allem den generationalen Transfer von kulturellem Kapital (z. B. Becker 2009), aber weniger, wie sich das kulturelle Kapital auf die Interaktionen zwischen den Generationen auswirken.

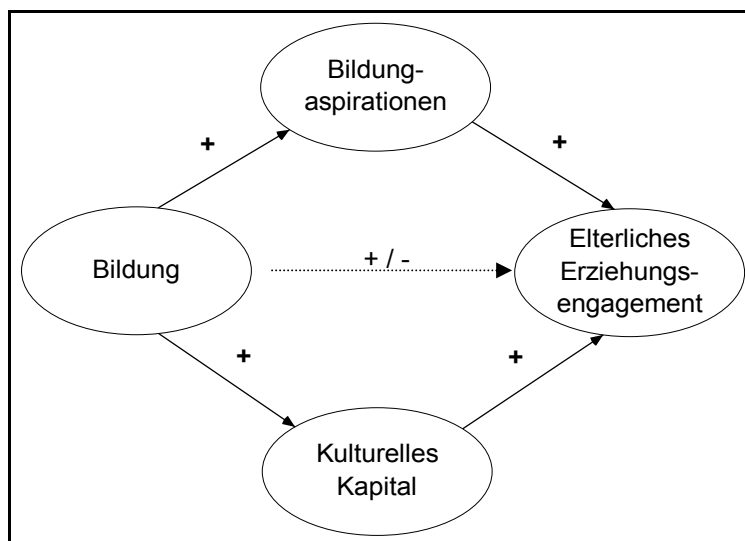
3.3 Erklärung des Einflusses von Bildung auf das Erziehungsengagement

Wir gehen davon aus, dass der Effekt von Bildung (unabhängig von dessen empirisch feststellbarer Richtung)¹ durch das elterliche kulturelle Kapital und durch die Bildungsaspirationen der Eltern vermittelt wird. Das kulturelle Kapital der Eltern und deren Bildungsaspirationen sollten demnach direkt das erzieherische Engagement beeinflussen. Die Aspirationen und das kulturelle Kapital der Eltern sollten allerdings selbst vor allem durch die Bildung der Eltern beeinflusst werden. Somit sollte die erreichte Bildung der Eltern auf das kulturelle Kapital der Eltern und deren Bildungsaspirationen wirken. Zur Erklärung des Erziehungsengagements gehen wir davon aus, dass die elterliche Bildung indirekt, über das kulturelle Kapital und die Bildungsaspirationen das parentale Engagement beeinflusst. Unserer Annahme nach sollte sich deshalb bei Berücksichtigung der beiden vermittelnden Variablen der direkte Effekt von Bildung auf das elterliche Erziehungsengagement zumindest verringern, eventuell sogar komplett verschwinden. Abbildung 1 stellt die vermuteten Wirkungsmechanismen grafisch dar.

Wir möchten im Folgenden vor allem zwei zentrale Hypothesen testen: Die Bildung der Person, die hauptsächlich die betreuende Tätigkeit ausübt, wirkt zunächst scheinbar auf die Häufigkeit der entwicklungsfördernden Aktivitäten zwischen Betreuer und Kind (Hypothese 1). Nachdem jedoch das kulturelle Kapital und die Bildungsaspirationen als erklärende Variable eingeführt wurden, vermuten wir eine Reduktion des eigenständigen Effekts von Bildung auf das elterliche Erziehungsengagement (Hypothese 2). Dabei werden die beiden Variablen schrittweise eingeführt. Außerdem sollten sowohl die Bildungsaspiration der Eltern als auch deren kulturelles Kapital einen eigenständigen positiven Effekt auf die gemeinsamen Aktivitäten ausüben (Hypothese 3 und 4). Ergänzend dazu können noch weitere Annahmen überprüft werden, die in bisherigen Studien zu kontroverseren Ergebnissen geführt haben oder in dieser Form bislang unberücksichtigt blieben.

¹ Craig (2006) argumentiert zwar, dass in bisherigen Analysen immer zwei mögliche gegenläufige Effekte der Bildung auf die Quantität der elterlichen Kinderbetreuung denkbar sind. Zum einen der negativ auf elterliches Erziehungsengagement wirkende, stärkere Drang in bezahlte Arbeit durch hohes Humankapital; zum anderen existieren laut Craig allerdings auch gewisse Normen und Werte, die vor allem bei Personen mit hoher Bildung positiv auf das erzieherische Engagement wirken (Craig 2006; Lewis & Giullari 2005).

Abbildung 1: Vermuteter Wirkungsmechanismus der Bildung auf elterliches Erziehungsengagement unter Berücksichtigung des kulturellen Kapitals und der Bildungsaspirationen der Eltern



Da wir uns im Gegensatz zu bisherigen Studien in unseren Analysen ausschließlich auf entwicklungs-fördernde Aktivitäten beschränken, vermuten wir neben den zentralen Hypothesen einen positiven Einfluss des Alters des Kindes auf die Häufigkeit solcher Aktivitäten. Es wird angenommen, dass es durch die wachsende Aufmerksamkeitsspanne und die geistige Entwicklung der Kinder generell vermehrt zu solchen Aktivitäten kommen kann. In Anlehnung an die empirischen Ergebnisse wird vermutet, dass eine Erwerbstätigkeit der Hauptbetreuerperson einen positiven Effekt auf die Häufigkeit der entwicklungsfördernden Aktivitäten hat, da die Eltern den Mangel an gemeinsamer Zeit mit ihrem Kind gezielt durch gemeinsame Aktivitäten zu kompensieren versuchen. Zum Einfluss des damit in Verbindung stehenden Einkommens vermuten wir, dass sich dieses positiv auf die Aktivitäten auswirkt, da mögliche finanzielle Barrieren nicht vorhanden sind. Es wäre ja denkbar, dass bestimmte Aktivitäten mit monetären Kosten verbunden sind und die Eltern aus finanziellen Gründen diese Aktivitäten nicht mit ihrem Kind durchführen. Ergänzend dazu möchten wir überprüfen, ob sich städtische Familien von Familien unterscheiden, die in eher ländlichen Regionen leben. Hierzu gibt es bislang nur wenig Forschung und unsere Vermutung ist, dass städtisch lebende Familien weniger Zeit in gemeinsame Aktivitäten investieren, da es eine besser ausgebildete Infrastruktur für die Kinder gibt.

4. Datenlage 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 Migrant*innen 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 Pro-

jekts wurden 1281 türkische und deutsche Betreuungspersonen in 30 Städten/Gemeinden im Großraum Rhein-Neckar befragt. Im Anschluss an die Befragung der Eltern, die durch bilinguale Interviewer in der jeweils präferierten Sprache durchgeführt werden konnte, wurde der psychologische Entwicklungstest „Kaufman-Assessment Battery for Children“ (K-ABC) in der deutschsprachigen Fassung mit den 3- bis 4-jährigen Kindern (Kaufman & Kaufman 1994, deutschsprachige Fassung von Melchers & Preuß 2001) durchgeführt.² Die teilnehmenden türkischsprachigen Kinder hatten die Möglichkeit, die Aufgaben auf Türkisch zu bearbeiten. In dieser Studie werden jedoch ausschließlich die Daten der Elternbefragung analysiert. Die folgenden Analysen werden mit 1043 Fällen berechnet, da Fälle mit fehlenden Werten auf den Modellvariablen und Personen nicht deutscher oder türkischer Herkunft von den Analysen ausgeschlossen werden. Die Variablen sind folgendermaßen operationalisiert:

Abhängige Variable:

- **Häufigkeit entwicklungsfördernder Aktivitäten:** Die Eltern wurden befragt, wie häufig sie folgende Aktivitäten mit dem Kind durchführen: Lieder singen, Brett- oder Gesellschaftsspiel 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 Index gebildet, dessen Wertebereich 0 bis 24 ist.

Erklärende Variablen:

- **Bildung:** Bei der Berücksichtigung der allgemeinen und beruflichen Bildung des Betreuers wird auf die CASMIN-Klassifikation zurückgegriffen (vgl. Brauns & Steinmann 1999).³ Damit lassen sich folgende Kategorien unterscheiden:

1a:	Kein Abschluss
1b:	Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung
1c:	Hauptschulabschluss mit beruflicher Ausbildung
2a:	Mittlere Reife ohne berufliche Ausbildung
2b:	Mittlere Reife mit beruflicher Ausbildung
2c_gen:	Fachhochschulreife/Abitur ohne berufliche Ausbildung
2c_voc:	Fachhochschulreife/Abitur mit beruflicher Ausbildung
3a:	Fachhochschulabschluss
3b:	Hochschulabschluss

² Die K-ABC ist ein Individualtest zur Messung von Intelligenz und Fertigkeiten von Kindern zwischen 2½ und 12 Jahren.

³ Hier wird ausschließlich eine Betreuungsperson (Mutter oder Vater) berücksichtigt, da davon auszugehen ist, dass vor allem die Person, die die meiste Zeit mit dem Kind verbringt, einen Einfluss auf die Fähigkeiten des Kindes ausübt. Außerdem haben weitere Analysen gezeigt, dass die Berücksichtigung von Vater und Mutter keinen weiteren Erklärungsgehalt liefert.

Aufgrund von Fallzahlbeschränkungen mussten die ursprünglich 9 Kategorien zu 4 Kategorien zusammengefasst werden. Diese umfassen nun:

1a, 1b und 1c:	kein Abschluss und Hauptschulabschluss ohne und mit beruflicher Ausbildung
2a und 2b	Mittlere Reife ohne und mit beruflicher Ausbildung
2c_gen und 2c_voc:	Fachhochschulreife/Abitur ohne und mit beruflicher Ausbildung
3a und 3b:	(Fach-)Hochschulabschluss

- **Alter Zielkind:** Alter des Kindes zum Befragungszeitpunkt in Monaten.
- **Erwerbstätigkeit Betreuer:** 1: die Betreuungsperson ist ganz- oder halbtags erwerbstätig; 0: die Betreuungsperson ist nicht oder nur stundenweise erwerbstätig.
- **Bildungsaspiration:** 1: Vorstellung, dass das Kind das Abitur erreicht; 0: Vorstellung, dass das Kind einen niedrigeren Abschluss als das Abitur erreicht bzw. keine Vorstellung von später erreichtem Bildungsniveau des Kindes.
- **Kulturelles Kapital:** Aus fünf Angaben zu den Häufigkeiten von Aktivitäten (6 Kategorien von „nie“ (0) bis „täglich“ (5)) wurde ein Faktorscore mit einem Eigenvalue von 2,13 extrahiert. Die Angaben umfassen folgende Aktivitäten (mit Faktorladungen in Klammern): Bücher lesen (0,67); Zeitung lesen (0,54); Internet nutzen oder E-Mails lesen (0,62); künstlerische und musische Tätigkeiten (0,65); Besuch von Oper, Theater oder Museum (0,76).
- **Äquivalenzeinkommen:** Gefragt wurde nach dem Haushaltsnettoeinkommen, also nach allen Einnahmen abzüglich Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen. Aufgrund der unterschiedlichen Haushaltgröße der Familien geht das Einkommen in späteren Analysen als Äquivalenzeinkommen berechnet nach der neuen OECD-Skala ein (vgl. Faik 1995; Palentien 2004). Das Äquivalenzeinkommen berechnet sich, indem eine 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; falls diese verweigert wurde, wurden die Befragten gebeten, 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.
- **Betreuungsperson:** 1: Mutter, 0: Vater.
- **Geschlecht:** 1: Mädchen, 0: Junge.
- **Anzahl Kinder:** Anzahl der Kinder, die im Haushalt leben.
- **Chronische Erkrankungen:**⁴ 1: es liegt eine chronische Erkrankung (Atemwege, Hauterkrankungen, Magen, Darm etc.) vor; 0: es liegt keine chronische Erkrankung vor.

⁴ Diese Variable wird ausschließlich als Kontrollvariable ergänzt, da einige Kinder chronische Erkrankungen aufweisen, die dazu führen könnten, dass andere Aktivitäten mit Ihnen unternommen werden. In späteren Analysen wird diese Variable nicht inhaltlich interpretiert.

- **Ethnische Herkunft:** 1: türkischer Migrationshintergrund, 0: kein Migrationshintergrund. Als Kriterium für einen türkischen Migrationshintergrund der betreuten Kinder wird das Herkunftsland der Eltern und Großeltern herangezogen. Ein türkischer Migrationshintergrund liegt vor, wenn mindestens ein Eltern- oder Großelternteil in der Türkei geboren wurde, d. h. dass auch türkischstämmige Kinder der 3. Generation als türkische Kinder in die Analysen eingehen.
- **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.

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Analyse

Zunächst wird ein kurzer Überblick über die Mittelwerte bzw. die Anteilswerte und Standardabweichungen der berücksichtigten Variablen für das gesamte Modell gegeben. Anschließend 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. Bei der Bildung wird auf das CASMIN-Schema zurückgegriffen, dass jedoch zu vier Kategorien zusammengefasst wurde: 36 Prozent der Betreuungspersonen haben keinen Abschluss oder einen Hauptschulabschluss ohne oder mit beruflicher Ausbildung, 26 Prozent der Betreuungspersonen haben eine mittlere Reife ohne oder mit beruflicher Ausbildung, 20 Prozent der Betreuungspersonen haben Abitur ohne oder mit beruflicher Ausbildung und 18 Prozent haben einen Fach- oder Hochschulabschluss. Das mittlere Alter der betreuten Kinder liegt bei 42 Monaten. Von den betrachteten Betreuern sind 31 Prozent halb- oder vollzeiterwerbstätig. Mit 46 Prozent geht fast die Hälfte aller Eltern in unserer Stichprobe davon aus, dass ihr Kind das Abitur erreichen wird.

Beim kulturellen Kapital handelt es sich um einen standardisierten Faktorscore, weshalb hier der Mittelwert bei null, die Standardabweichung bei eins liegt. Zur Veranschaulichungen werden hier auch die einzelnen Faktoren dargestellt. Vor allem Bücher, die Zeitung und E-Mails werden mindestens einmal pro Monat gelesen, künstlerische Tätigkeiten oder der Besuch von Opern, Theater oder Museen werden nur seltener durchgeführt. Das mittlere Äquivalenzeinkommen unserer Stichprobe liegt bei 1093 Euro. In 95 Prozent der Fälle übernimmt die Mutter die Rolle der Hauptbetreuungsperson des Kindes. Die betreuten Kinder sind in der Hälfte der Fälle Mädchen und haben durchschnittlich 1,17 Geschwister. Die relativ hohe Kinderzahl ergibt sich daraus, dass in der Stichprobe generell nur junge Familien mit mindestens einem Kind vorhanden sind. Knapp über die Hälfte der Kinder (51 Prozent) hat mindestens ein Eltern- oder Großelternteil, das ursprünglich aus der Türkei stammt. Dieser Anteil ist auf-

grund der ursprünglichen Intention mit dem Datensatz, hauptsächlich interethnische Unterschiede zu analysieren, stark überrepräsentiert. Von den 1043 betrachteten Familien aus 30 Städten leben 62 Prozent in einer Stadt mit mehr als 50.000 Einwohnern.

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

	Gesamt	Häufigkeit der Aktivitäten	
		Gering	Hoch
Entwicklungsfördernder Aktivitäten (additiver Index)	17,14 (4,59)		
<i>Puzzle machen</i>	4,22 (1,82)		
<i>Geschichten erzählen</i>	4,20 (2,07)		
<i>Brett- und Gesellschaftsspiele spielen</i>	3,87 (1,91)		
<i>Lieder singen</i>	4,84 (1,64)		
CASMIN-Betreuer (Bildung)			
kein Abschluss und Hauptschulabschluss ohne und mit berufl. Ausbildung (1a, 1b und 1c)	0,36	0,48	0,28*
Mittlere Reife ohne und mit berufl. Ausbildung (2a und 2b)	0,26	0,22	0,29*
Fachhochschulreife/Abitur ohne und mit berufl. Ausbildung (2c_gen und 2c_voc)	0,20	0,18	0,21
(Fach-)Hochschulabschluss (3a und 3b)	0,18	0,13	0,22*
Alter Zielkind	42,01 (3,81)	41,75 (3,79)	42,24 (0,95)
Erwerbstätigkeit Betreuer	0,31	0,26	0,36*
Bildungsaspiration	0,46	0,44	0,47
Kulturelles Kapital	0 (1)	-0,33 (0,96)	0,28 (4,93)*
<i>Bücher lesen</i>	3,03 (1,87)	2,58 (1,91)	3,40 (1,76)*
<i>Zeitung lesen</i>	3,56 (1,68)	3,20 (1,80)	3,86 (1,52)*
<i>Internet nutzen</i>	3,01 (2,06)	2,61 (2,15)	3,35 (1,91)*
<i>Künstlerische Tätigkeit</i>	1,02 (1,57)	0,74 (1,34)	1,26 (1,70)*
<i>Besuch von Oper, Theater oder Museum</i>	1,00 (1,04)	0,73 (0,95)	1,22 (1,06)*
Äquivalenzeinkommen ¹	1092 (802)	930 (680)	1230 (869)*
Betreuer	0,95	0,94	0,96
Geschlecht	0,50	0,43	0,57*
Anzahl Kinder im Haushalt	2,17 (0,98)	2,26 (1,02)	2,08 (0,93)*
Chronische Erkrankung	0,1	0,1	0,1
Ethnische Herkunft	0,51	0,63	0,41*
Einwohnerzahl > 50.000	0,62	0,66	0,58*
N	1043	478	566

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

Signifikanzniveau: * $p \leq 0,01$.

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.

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

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 Kategorien signifikant in ihrem Bildungsniveau unterscheiden. Nur innerhalb der Betreuungspersonen mit Abitur ohne und mit beruflicher Bildung gibt es keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Häufigkeit der Aktivitäten. Auch der Anteil der Erwerbstätigkeit des Hauptbetreuers liegt signifikant unter dem Anteil der Eltern, die sich überdurchschnittlich häufig in entwicklungsfördernden Aktivitäten engagieren. Ebenso werden beim kulturellen Kapital und dem Äquivalenzeinkommen signifikante Unterschiede zugunsten der hoch engagierten Eltern sichtbar. Insgesamt zeigen sich in fast allen Modellvariablen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen mit niedriger bzw. hoher Ausprägung in der Häufigkeit entwicklungsfördernder Aktivitäten. In der folgenden multivariaten Analyse wird überprüft, welche der Modellvariablen Erklärungscharakter besitzen.

5.2 Multivariate Analysen

Um die Effektstärke der verschiedenen theoretisch angenommenen Determinanten des elterlichen Engagements empirisch zu überprüfen wurden drei lineare Regressionsmodelle mit robustem Standardfehler berechnet (siehe Tabelle 2).⁵

In Modell 1 werden die bereits aus der Literatur bekannten Einflussfaktoren mit unseren Daten überprüft. Es zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Bildung der Hauptbetreuungsperson und der Häufigkeit entwicklungsfördernder Aktivitäten. Eltern mit Mittlerer Reife führen signifikant häufiger Aktivitäten mit ihrem Kind durch als Eltern ohne Abschluss oder mit Hauptschulabschluss. Dies trifft zumindest auf einem Fünf-Prozent-Signifikanzniveau auch für Eltern mit Fachhochschulreife/Abitur und (Fach-)Hochschulabschluss zu. Die Erwerbstätigkeit der Betreuungsperson hat zwar einen positiven, aber keinen 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. Einen starken Effekt auf die Häufigkeit von gemeinsamen Aktivitäten hat auch die ethnische Herkunft des Kindes. Auch das Alter des Zielkinds besitzt, wie angenommen, einen signifikant positiven Einfluss auf die abhängige Variable. Die Häufigkeit aktiver entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten scheint wie vermutet mit dem Alter der Kinder zu zunehmen. Möglicherweise steigt die generelle Auffassungsgabe mit steigendem Alter der Kinder, wodurch die potentielle Häufigkeit dieser Aktivitäten von Seiten des Kindes aus zunimmt. Daneben zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht des Kindes und dem elterlichen Engagement. Die primäre elterliche Betreuungsperson verbringt demnach mehr Zeit mit dem Kind, falls dieses weiblich ist.⁶ Weder die Tatsache, dass das Kind eine chronische Krankheit hat noch die Anzahl der Kinder im Haushalt wirken sich signifikant auf die Häufigkeiten der Aktivitäten aus. Im Gegensatz dazu scheint die Wohnumgebung einen Einfluss auf den Erziehungsstil der Eltern zu besitzen. Hier finden wir einen negativen Effekt für Personen, die

⁵ Um durch einen White-Test festgestellter Heteroskedastizität entgegenzuwirken, werden in der Analyse die robusten Standardfehler verwendet (Wooldridge 2003).

in größeren Städten mit mehr als 50.000 Einwohnern leben. Insgesamt klärt das Modell ca. 15 Prozent der Varianz der Häufigkeit von entwicklungsfördernden Eltern-Kind-Interaktionen auf.

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

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
CASMIN: Mittlere Reife ^a	1,24	(0,39)**	1,18	(0,42)**	0,52	(0,39)
CASMIN: Fachhochschulreife/Abitur ^a	0,97	(0,42)*	0,89	(0,42)*	0,10	(0,42)
CASMIN: (Fach-)Hochschulabschluss ^a	1,01	(0,45)*	0,86	(0,45)	-0,39	(0,47)
Erwerbstätigkeit Betreuer ^b	0,51	(0,29)	0,54	(0,29)	0,40	(0,28)
Äquivalenzeinkommen	0,07	(0,17)	0,02	(0,17)	-0,09	(0,16)
Missingvariable: Einkommen	0,59	(0,49)	0,68	(0,48)	0,59	(0,45)
Ethnische Herkunft ^c	-1,90	(0,32)***	-2,07	(0,33)***	-1,10	(0,33)**
Alter Zielkind	0,12	(0,04)**	0,12	(0,04)**	0,12	(0,03)**
Geschlecht ^d	1,52	(0,26)***	1,52	(0,26)***	1,64	(0,26)***
Betreuer ^e	0,89	(0,75)	0,94	(0,74)	1,02	(0,71)
Chronische Erkrankung ^f	-0,18	(0,45)	-0,14	(0,45)	-0,13	(0,45)
Anzahl Kinder im Haushalt	-0,14	(0,16)	-0,11	(0,16)	-0,07	(0,15)
Einwohnerzahl > 50.000 ^g	-0,86	(0,27)**	-0,82	(0,27)**	-0,75	(0,26)*
Bildungsaspiration ^h			0,73	(0,27)**	0,60	(0,27)**
Elterliches Kulturelles Kapital					1,39	(0,18)***
Konstante	10,78	(1,81)***	10,49	(1,80)***	10,45	(1,72)***
N	1043		1043		1043	
R ²	0,1531		0,1590		0,2117	

Referenzkategorien: a) kein Abschluss oder Hauptschulabschluss, b) nicht erwerbstätig c) kein Migrationshintergrund, d) Sohn, e) Vater, f) keine chronische Erkrankung, g) Einwohnerzahl der Stadt < 50.000, h) Vorstellung, dass das Kind einen niedrigeren Abschluss als Abitur erreicht bzw. keine Vorstellung des später erreichten Bildungsniveaus des Kindes.

Signifikanzniveau: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

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

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

Modell 2 enthält zusätzlich die neu eingeführte Variable der Bildungsaspirationen der Eltern. Durch die Berücksichtigung ändert sich an den schon bekannten signifikanten Effekten der unabhängigen Variablen auf die Häufigkeit der elterlichen entwicklungsfördernden Aktivitäten mit ihren Kindern nichts. Einige Variablen verringern ihre Effektstärke, bleiben aber bezogen auf ihr Signifikanzniveau unverändert bestehen. Der Effekt der elterlichen Bildungsaspirationen besitzt daneben wie erwartet einen eigenständigen, signifikant positiven Effekt auf das elterliche Engagement: Eltern, die sich schon früh

⁶ Weitergehende (hier nicht dargestellte) Analysen konnten zeigen, dass der signifikante Einfluss auch bestehen bleibt, wenn man eine Interaktion zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Mutter kontrolliert. Dies wurde überprüft, da 95 Prozent der Betreuungspersonen Mütter sind.

Gedanken über die Bildung ihres Kindes machen, unternehmen häufiger entwicklungsfördernde Aktivitäten mit ihren Kindern als Eltern, bei denen dies nicht der Fall ist. Die zusätzliche Berücksichtigung der Aspirationen des Elternteils trägt aber nur einen kleinen Teil zur weiteren Erklärung der Varianz bei.

Im abschließenden Modell 3 wird darüber hinaus das kulturelle Kapital der Eltern mit in das Modell aufgenommen. 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 in Modell 3 auf, dass der bislang positive Effekt des elterlichen Bildungsniveaus auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Aktivitäten seine Signifikanz verliert. Wie in Abschnitt 3.2 theoretisch angenommen, schwächt sich also der Bildungseffekt bei Einführung des kulturellen Kapitals und der Bildungsaspirationen nicht nur ab, er verliert in unserem Modell sogar seinen eigenständigen Einfluss auf das elterliche Engagement. Demnach scheint tatsächlich das kulturelle Kapital der Eltern und weniger deren erreichte Bildung die Häufigkeit der entwicklungsfördernden Interaktionen mit dem Kind zu beeinflussen. Alle anderen signifikanten Einflussfaktoren bleiben bestehen. Vor allem der Effekt der ethnischen Herkunft wird nach der Einführung des kulturellen Kapitals und der Bildungsaspiration jedoch stark reduziert, bleibt aber weiterhin signifikant, allerdings auf einem niedrigeren Signifikanzniveau. Auch der Effekt der Wohnumgebung verringert sich leicht, bleibt jedoch ebenfalls signifikant. Modell 3 erklärt mit insgesamt 21 Prozent deutlich mehr Varianz als die vorherigen beiden Modelle.

6. Zusammenfassung und Diskussion

In der internationalen Forschung zur Entwicklung von Vorschulkindern gelten das familiäre Umfeld und gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern schon seit längerem als maßgebliche Einflussfaktoren für die kindliche Entwicklung. Auch aktuelle Studien in Deutschland haben auf die zentrale Bedeutung des häuslichen Anregungsniveaus hingewiesen. Darüber hinaus ist nun auch interessant, inwieweit und vor allem aus welchen Gründen es in verschiedenen Familien zu unterschiedlichen Eltern-Kind-Interaktionen kommt. Hierzu wurden neben den aus der Literatur bereits bekannten Einflussfaktoren die elterlichen Bildungsaspirationen sowie das elterliche kulturelle Kapital als mögliche Determinanten berücksichtigt.

In einem ersten Schritt wurden die Einflüsse der Bildung der Eltern, des Alters des Kindes und der Erwerbstätigkeit der Hauptbetreuungsperson, welche als Determinanten des elterlichen Engagements bereits aus der internationalen Literatur bekannt sind, auf die Häufigkeit aktiver entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Interaktionen untersucht. Die Einflüsse der in der Literatur kontrovers diskutierten Determinanten der Bildung der Hauptbetreuungsperson sowie deren Berufstätigkeit wirken in unserer Analyse zunächst positiv auf das elterliche Engagement. Daneben zeigte sich ein positiver Effekt des Alters des Kindes auf die Häufigkeit, mit der Eltern entwicklungsfördernde Aktivitäten mit ihrem Kind unternehmen. In bisherigen Studien wurde zwar häufig ein negativer Einfluss des Alters auf die elterli-

che Kinderbetreuung gefunden. In diesen wurden unter Kinderbetreuung allerdings meist auch pflegerische Tätigkeiten aufgefasst. Der gegenläufige Effekt in unserer Studie ist also vermutlich darauf zurückzuführen, dass wir ausschließlich entwicklungsfördernde Aktivitäten betrachten und pflegerische Tätigkeiten, die mit dem Alter der Kinder abnehmen, außen vor lassen. Auf der anderen Seite können wir mit unseren Daten auch nur einen sehr begrenzten Altersbereich berücksichtigen, was sich ebenfalls auf die Ergebnisse auswirken kann.

In weiteren Schritten wurden zusätzlich zwei bislang nicht berücksichtigte mögliche Determinanten des elterlichen Engagements eingeführt. Es zeigte sich, dass sowohl die Bildungsaspirationen als auch das kulturelle Kapital der Eltern einen positiven Einfluss auf die Eltern-Kind-Interaktionen besitzen. 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 elterlichen Bildung auf die Eltern-Kind-Aktivitäten mehr. Wie in Abbildung 1 angenommen, gehen wir davon aus, dass das kulturelle Kapital und die Bildungsaspirationen der Eltern den Einfluss von Bildung auf das elterliche Erziehungsengagement vermitteln. Dies können wir mit unseren Analysen bestätigen, wobei vor allem das kulturelle Kapital der Eltern vermittelnd wirkt. Die Bildungsaspirationen haben zwar selbst einen positiven Einfluss auf die Aktivitäten mit dem Kind, verringern den Einfluss der Bildung aber nur geringfügig. Dies kann eventuell durch die recht schwache Operationalisierung der Bildungsaspirationen in Form des Wunsches der Eltern, dass ihr Kind Abitur erreicht, bedingt sein. Leider ist die Messung von Bildungsaspirationen für sehr junge Kinder schwierig, denn viele Eltern geben an, dass sie sich bisher noch keine Gedanken dazu gemacht haben. Es wäre also interessant, weiter zu erforschen, wie frühe Bildungsaspirationen überhaupt gemessen werden können.

Doch welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den dargestellten Ergebnissen ziehen? Sowohl die Bildungsaspirationen der Eltern als auch deren kulturelles Kapital scheinen bedeutend für die Eltern-Kind-Interaktion zu sein. Leider lassen sich diese beiden Aspekte auf den ersten Blick für Eltern jedoch 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 Bildungsaspirationen und damit auch 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 für deren schulische Karriere zu ermöglichen. So 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, im Idealfall sogar komplett zu egalisieren. Werden diese Kinder dann später selbst einmal Eltern, kommt es möglicherweise zu weniger gravierenden Unterschieden im elterlichen kulturellen

Kapital und somit auch zu einer Angleichung der Häufigkeit, mit der entwicklungsfördernde Aktivitäten mit Kindern unternommen werden.

Literaturverzeichnis

- Aschaffenburg, K. & I. Maas (1997): „Cultural and educational careers: the dynamics of social reproduction“, *American Sociological Review* 62 (4): 573-587.
- Becker, B. (2009): „The transfer of cultural knowledge in the early childhood. Social and ethnic disparities and the mediating role of familial activities“, *European Sociological Review* (im Druck).
- Becker, G. S. (1993): *Human Capital. A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago: University of Chicago.
- Becker, G. S. & N. Thomes (1986): „Human capital and the rise and fall of families“, *Journal of Labor Economics* 4 (3): 1-139.
- Bianchi, S. M. (2000): „Maternal employment and time with children: dramatic change or surprising continuity?“, *Demography* 37 (4): 401-414.
- Biedinger, N. (2007): „Entwicklung und Lebensumfeld von Vorschulkindern: Zur Heterogenität von Familien mit türkischem Migrationshintergrund“, *Zeitschrift für Türkeistudien* 20 (1): 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): (im Druck).
- 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): 89-118.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1976): „Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion“, in: K. H. Hörning (Hg.), *Soziale Ungleichheit – Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung*, Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag: 223-231.
- Bourdieu, P. (1977): „Cultural reproduction and social reproduction“, in: J. Karabel und A. H. Halsey (Hg.), *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press: 487-511.
- Bourdieu, P. (1983): „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“, in: R. Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen: Schwartz (Sonderband der *Sozialen Welt* 2): 183-198.
- Brauns, H. & S. Steinmann (1999): „Educational reform in France, West-Germany and the United Kingdom: updating the CASMIN educational classification“, *ZUMA-Nachrichten* 44: 7-44.
- Bryant, W. K. & C. D. Zick (1996a): „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): 365-392.
- Bryant, W. K. & C. D. Zick (1996b): „An examination of parent-child shared time“, *Journal of Marriage and the Family* 58 (1): 227-237.
- Craig, L. (2006): „Parental education, time in paid work and time with children: an Australian time-diary analysis“, *British Journal of Sociology* 57 (4): 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): 69-87.
- Denton, K. L., L. M. Reaney & J. West (2001): „Home educational activities, literacy resources and kindergartners' reading knowledge and skills“, in: J. West (Hg.), *Papers from the Early Childhood Longitudinal Studies Program Presented at the 2001 AERA and SRCD Meetings*, Washington: NCES: 126-140.
- Ditton, H. (1992): *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozial-räumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*, Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. & J. Krüsken (2006): „Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (3): 348-372.
- Ditton, H., J. Krüsken & M. Schauenberg (2005): „Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (2): 285-304.
- Eirnbter, W. H. (1982): „Bildungsaspirationen und sozialökologischer Kontext“, in: L. A. Vaskovics (Hg.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung*, Stuttgart: Ferdinand Enke: 236-254.
- Faik, J. (1995): *Äquivalenzskalen. Theoretische Erörterung, empirische Ermittlung und verteilungsbezogene Anwendung für die Bundesrepublik Deutschland*, Berlin: Duncker & Humblot.
- Fuchs, K. (2005): „Wer besucht eine Kindertageseinrichtung, wer nicht?“, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), *Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*, München: DJI: 93-109.
- Gesthuizen, M., P. M. de Graaf & G. Kraaykamp (2005): „The changing family background of the low-educated in the Netherlands: socio-economic, cultural, and socio-demographic resources“, *European Sociological Review* 21 (5): 441-452.
- Haller, A. O. (1968): „On the concept of aspiration“, *Rural Sociology* 33 (4): 484-487.
- Hill, C. R. & F. P. Stafford (1980): „Parental care of children: time diary estimates of quantity, predictability, and variety“, *The Journal of Human Resources* 15 (2): 219-239.
- Hofferth, S. L. (2001): „Women's employment and care of children in the United States“, in: L. van Dijk und T. Van der Lippe (Hg.), *Women's Employment in a Comparative Perspective*, New York: Aldine de Gruyter: 151-174.
- 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): 375-397.
- Kaufman, A. S. & N. L. Kaufman (1994): *Kaufman Assessment Battery for Children K-ABC*, Frankfurt: Swets Test Service.
- Kitterod, R. H. (2002): „Mothers' housework and childcare: growing similarities or stable inequalities?“, *Acta Sociologica* 45 (2): 127-149.
- Krauss, V. & Y. Yonay (2000): „The power and limits of ethnonationalism: Palestinians and Eastern Jews in Israel, 1974-1991“, *British Journal of Sociology* 51 (3): 525-551.
- Künzler, J., W. Walter, E. Reichart & G. Pfister (2001): *Gender Division of Labor in Unified Germany*, http://www.sociologie.uni-wuerzburg.de/na_rep.pdf.
- Kurz, K. & W. Paulus (2006): „Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspiration“, in: K.-S. Rehberg (Hg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongres-*

- ses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Frankfurt a. M.: Campus: 5489-5503.
- Lewin, K. (1939): „Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods“, *American Journal of Sociology* 44 (6): 868-896.
- Lewis, J. & S. Giullari (2005): „The adult worker model family, gender equality and care: the search for new policy principles and the possibilities and problems of a capabilities approach“, *Economy and Society* 34 (1): 76-104.
- Luster, T. & E. Dubow (1992): „Home environment and maternal intelligence as predictors of verbal intelligence: a comparison of preschool and school-age children“, *Merrill-Palmer Quarterly* 38 (2): 151-175.
- Melchers, P. & U. Preuß (2001): *Kaufman assessment battery for children: K-ABC, deutschsprachige Fassung*, Leiden: PITS.
- Nauck, B. & S. Özel (1986): „Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien“, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6 (2): 285-312.
- Palentien, C. (2004): *Kinder- und Jugendarmut in Deutschland*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paulus, W. & H.-P. Blossfeld (2007): „Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe“, *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4): 491-508.
- Rössel, J. & C. Beckert-Zieglschmid (2002): „Die Reproduktion kulturellen Kapitals“, *Zeitschrift für Soziologie* 31 (6): 497-513.
- Sandberg, J. F. & S. L. Hofferth (2001): „Changes in children's time with parents: United States, 1981-1997“, *Demography* 38 (1): 423-436.
- Schuchart, C. & K. Maaz (2007): „Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe“, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59 (4): 640-666.
- Schöler, H., J. Guggenmos, P. Hasselbach & A. Iseke (2005): *Sprachliche Leistungen in der Einschulungsuntersuchung. Ein Vergleich der Jahrgänge 1999 bis 2004 in der Stadt Münster*, http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Nr21_01-01-2006.pdf.
- Sewell, W. H., A. O. Haller & G. W. Ohlendorf (1970): „The educational and early occupational status attainment process: Replication and revision“, *American Sociological Review* 35 (6): 1014-1027.
- Sewell, W. H., A. O. Haller & A. Portes (1969): „The educational and early occupational attainment process“, *American Sociological Review* 34 (1): 82-92.
- Stocké, V. (2005a): „Idealistische Bildungsaspirationen“, in: A. Gölkner-Rist (Hg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00*, Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Stocké, V. (2005b): „Realistische Bildungsaspiration“, in: A. Gölkner-Rist (Hg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00*, Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Sullivan, A. (2001): „Cultural capital and educational attainment“, *Sociology* 35 (4): 893-912.

- Sullivan, A. (2002): „Bourdieu and education: how useful is Bourdieu's theory for researcher?“, *The Netherlands' Journal of Social Science* 38 (2): 144-166.
- Tiedemann, J. & E. Billmann-Mahecha (2007): „Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie“, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (1): 41-49.
- van de Werfhorst, H. G. & S. Hofstede (2007): „Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared“, *British Journal of Sociology* 58 (3): 391-415.
- Walter, W. & J. Künzler (2002): „Parentales Engagement. Mütter und Väter im Vergleich“, in: N. F. Schneider und H. Matthias-Beck (Hg.), *Elternschaft heute. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Gestaltungsaufgaben*, Opladen: Leske + Budrich: 95-119.
- Watermann, R. & J. Baumert (2006): „Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen“, in: J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 61-94.
- Wittmann, G. (1990): *Soziale Kompetenz im Kindergarten: eine Explorationsstudie mit türkischen und deutschen Kindern*, München: Profil-Verlag.
- Wooldridge, J. M. (2003): *Solutions Manual and Supplementary Materials for Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*, Cambridge: Mit Press.
- Yeung, J., J. F. Sandberg, P. Davis-Kean & S. Hofferth (2001): „Children's time with fathers in intact families“, *Journal of Marriage and the Family* 63 (1): 136-154.
- Zick, C. D. & W. K. Bryant (1996): „A new look at parents' time spent in child care: primary and secondary time use“, *Social Science Research* 25 (3): 260-280.
- Zick, C. D., W. K. Bryant & E. Österbacka (2001): „Mothers' employment, parental involvement, and the implications for intermediate child outcomes“, *Social Science Research* 30 (1): 25-49.