

**Familiale sprachbezogene Förderung und frühe (schrift-)sprachliche
Kompetenzen
Zusammenhänge bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund**

Inaugural-Dissertation
in der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von
Dipl.-Psych. Kristine Blatter

aus
Wellington (Neuseeland)

Bamberg, den 18.12.2014

Tag der mündlichen Prüfung: 06.05.2015

Dekan: Universitätsprofessor Dr. Stefan Hörmann

Erstgutachterin: Universitätsprofessorin Dr. Cordula Artelt

Zweitgutachterin: Universitätsprofessorin Dr. Sabine Weinert

Danksagung

Das Verfassen einer Dissertation ist ein langer Prozess, bei dem man auf viel Unterstützung angewiesen ist, die man von den unterschiedlichsten Seiten erfährt. An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich in den vergangenen Jahren bei meinem Promotionsvorhaben begleitet und unterstützt haben.

In erster Linie möchte ich meiner Betreuerin Frau Prof. Artelt herzlich dafür danken, dass sie die vorliegende Dissertation im Rahmen meiner Anstellung an ihrem Lehrstuhl ermöglicht hat. Mit ihren Ratschlägen und ihrer fachlichen Kompetenz stand sie mir immer zur Seite und hat mich so bei der Entstehung meiner Dissertation in besonderem Maße unterstützt.

Ebenfalls gilt mein herzlicher Dank Frau Prof. Weinert, die sich dazu bereit erklärt hat, meine Dissertation als Zweitgutachterin zu bewerten.

Der Forschungsprozess lebt von regem Austausch, gedanklichem Input und Feedback von vielen Seiten. Hierfür danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl ebenso wie meinen Kolleginnen und Kollegen an unseren Kooperationsstandorten Würzburg und Berlin.

Besonders herzlich möchte ich mich bei den Kindergärten, Eltern und Kindern bedanken, die an den beiden dieser Arbeit zugrundeliegenden Studien teilgenommen haben. Ohne sie wäre es nicht möglich gewesen, die vorliegende Arbeit zu verfassen. Genauso gilt mein Dank auch den vielen studentischen Hilfskräften, die bei der Vorbereitung und Durchführung der Untersuchungen sowie bei der Aufbereitung der Daten eine unentbehrliche Hilfe waren.

Zuletzt sei auch meinem Partner, meiner Familie und meinen Freunden aus tiefstem Herzen gedankt. Ihr unermüdlicher Ansporn, ihre zahlreichen Aufmunterungen, ihr geduldiges Zuhören sowie das Bereitstellen wichtiger Nervennahrung haben das Verfassen dieser Dissertation erheblich erleichtert.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	4
2.1 <i>Schriftsprachliche Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten</i>	4
2.1.1 Vorläuferfertigkeiten schriftsprachlicher Kompetenzen.....	4
2.1.2 Schriftsprachliche Kompetenzen	8
2.1.3 Entwicklung von den Vorläuferfertigkeiten zu den schriftsprachlichen Kompetenzen	10
2.1.3.1 Entwicklung der Lesekompetenz	11
2.1.3.2 Entwicklung der Rechtschreibkompetenz.....	14
2.2 <i>Der Schriftspracherwerb bei Kindern, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen.....</i>	15
2.3 <i>Förderung der schriftsprachlichen Entwicklung im Vorschulalter</i>	22
2.3.1 Dialogisches Lesen (dialogic reading).....	23
2.3.2 Erkenntnisse zu Interventionsprogrammen im Bereich der häuslichen Literacy- Förderung.....	24
2.3.3 Förderung der phonologischen Bewusstheit.....	28
2.3.4 Die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und das Arbeitsgedächtnis: Förderung möglich?	31
2.4 <i>Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die schriftsprachliche Entwicklung...</i>	33
2.4.1 Struktur- und Prozessmerkmale der häuslichen Förderumgebung	34
2.4.2 Konzeptualisierung und Erfassung der häuslichen Förderung	37
2.4.2.1 Unterschiedliche Konzeptualisierungen der häuslichen Förderung.....	37
2.4.2.2 Methoden zur Erfassung der häuslichen Förderung	44
2.4.3 Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die Schriftsprachentwicklung: Aktueller Forschungsstand aus internationalen Studien	48
2.4.3.1 Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderumgebung und schriftsprach- lichen Vorläuferfertigkeiten im Kindergartenalter	49
2.4.3.2 Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderumgebung und schriftsprach- lichen Fähigkeiten im Grundschulalter	53
2.4.4 Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die Schriftsprachentwicklung: Aktueller Forschungsstand aus Studien im deutschen Sprachraum.....	56
2.4.4.1 Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderumgebung und schriftsprach- lichen Vorläuferfertigkeiten im Kindergartenalter	56

2.4.4.2	Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderumgebung und schriftsprachlichen Fähigkeiten im Grundschulalter	58
2.4.5	Wirkung der häuslichen Förderung in Abhängigkeit von familialen Strukturmerkmalen.....	60
2.4.5.1	Wirkung der häuslichen Förderung in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status.....	61
2.4.5.2	Wirkung der häuslichen Förderung bei Kindern, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen	65
3.	Fragestellungen und Hypothesen.....	71
3.1	<i>Deskription der häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund.....</i>	<i>71</i>
3.2	<i>Zusammenhänge zwischen den familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten und den erfassten Kompetenzen</i>	<i>73</i>
3.3	<i>Unterschiede in den Zusammenhängen aufgrund des Migrationshintergrundes</i>	<i>76</i>
3.4	<i>Unterschiede in den Zusammenhängen aufgrund der Sprache, die für die Förderung verwendet wird.....</i>	<i>77</i>
3.5	<i>Differenzielle Effekte des eingesetzten Trainingsprogramms.....</i>	<i>78</i>
4.	Methodisches Vorgehen.....	80
4.1	<i>Design und Stichprobe der beiden zugrundeliegenden Studien.....</i>	<i>80</i>
4.1.1	Studie 1	81
4.1.2	Studie 2	85
4.2	<i>Beschreibung des eingesetzten Trainingsprogramms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit</i>	<i>89</i>
4.3	<i>Beschreibung der eingesetzten Instrumente.....</i>	<i>90</i>
4.3.1	Erfassung des familiären Hintergrundes.....	90
4.3.2	Kompetenzerhebungen.....	101
4.3.2.1	Vorläuferfertigkeiten.....	101
4.3.2.2	Schriftsprachliche Kompetenzen am Ende der ersten Klasse.....	108
4.3.2.3	Indikator der nonverbalen Intelligenz.....	109
4.4	<i>Beschreibung der Auswertungsstrategie.....</i>	<i>110</i>
4.4.1	Umgang mit fehlenden Werten.....	110
4.4.2	Deskriptive Auswertung	111
4.4.3	Multivariate Analysen.....	111
5.	Ergebnisse	116
5.1	<i>Fragestellung 1: Deskription der häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund.....</i>	<i>116</i>

5.2	<i>Fragestellung 2: Zusammenhänge zwischen den familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten und den erfassten Kompetenzen</i>	135
5.2.1	Zusammenhänge zwischen den familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten und den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten	139
5.2.1.1	Die Bereiche phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten	139
5.2.1.2	Die Bereiche Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und Arbeitsgedächtnis	142
5.2.2	Zusammenhänge zwischen den familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten und den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse	144
5.2.3	Unterschiede der Zusammenhänge der einzelnen Facetten der familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten mit den erfassten Kompetenzen	147
5.2.3.1	Unterschiede in den Zusammenhängen mit aktiver und passiver familialer sprachbezogener Förderung	147
5.2.3.2	Unterschiede in den Zusammenhängen mit aktiver impliziter und aktiver expliziter familialer sprachbezogener Förderung	150
5.3	<i>Fragestellung 3: Unterschiede in den Zusammenhängen aufgrund des Migrationshintergrundes</i>	152
5.4	<i>Fragestellung 4: Unterschiede in den Zusammenhängen aufgrund der Sprache, die für die familiale Förderung verwendet wird</i>	160
5.5	<i>Fragestellung 5: Differenzielle Effekte des eingesetzten Trainingsprogramms</i>	171
6.	Diskussion	174
6.1	<i>Zur häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund</i>	175
6.2	<i>Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und frühen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen</i>	177
6.3	<i>Zur Rolle des Migrationshintergrundes</i>	184
6.4	<i>Zur Rolle der Sprache der familialen sprachbezogenen Förderung</i>	186
6.5	<i>Differenzielle Effekte des eingesetzten Trainingsprogramms</i>	188
6.6	<i>Limitationen der Studie</i>	189
6.7	<i>Ausblick: Implikationen für die zukünftige Forschung</i>	193
7.	Literaturverzeichnis	197

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Die zwei Entwicklungsstränge der Lesekompetenz nach Lundberg (2002). Grün markiert ist der Hauptentwicklungsstrang der Dekodierfähigkeit; blau markiert ist der Hauptentwicklungsstrang des Leseverständnisses.....	12
Abbildung 2 Annahmen zu verschiedenen Formen der Bilingualität im Rahmen der Schwellenniveauhypothese (modifiziert nach Toukoma & Skutnabb-Kangas, 1977).	19
Abbildung 3 Zusammenhänge zwischen den Aspekten der häuslichen Förderung und den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen im Home Literacy Model (modifiziert nach Sénéchal, 2011).....	42
Abbildung 4 Ablauf der Datenerhebungen und die erhobenen Kompetenzen in Studie 1.	83
Abbildung 5 Ablauf der Datenerhebungen und die erhobenen Kompetenzen in Studie 2.	87
Abbildung 6 Ausgangsmodell und restriktives Modell zur Überprüfung der angenommenen Mediationen.....	113
Abbildung 7 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala <i>implizite sprachbezogene Förderaktivitäten</i> in der Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund in Studie 1.....	123
Abbildung 8 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala <i>implizite sprachbezogene Förderaktivitäten</i> in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund in Studie 1.....	123
Abbildung 9 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala <i>implizite sprachbezogene Förderaktivitäten</i> in der Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund in Studie 2.....	131
Abbildung 10 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala <i>implizite sprachbezogene Förderaktivitäten</i> in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund in Studie 2.....	131
Abbildung 11 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala <i>explizite sprachbezogene Förderaktivitäten</i> in der Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund in Studie 2.....	134
Abbildung 12 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala <i>explizite sprachbezogene Förderaktivitäten</i> in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund in Studie 2.....	134

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Erhobene Merkmale der häuslichen Förderumgebung und die Quelle der einzelnen Items zur Erfassung dieser Merkmale	93
Tabelle 2 Erfassung der familialen sprachbezogenen Förderung in der vorliegenden Arbeit	95
Tabelle 3 Reliabilitäten (interne Konsistenzen angegeben als Cronbachs α) der in Studie 1 eingesetzten Skalen der häuslichen Förderumgebung für die Gesamtstichprobe sowie die drei Substichproben	97
Tabelle 4 Reliabilitäten (interne Konsistenzen angegeben als Cronbachs α) der in Studie 2 eingesetzten Skalen der häuslichen Förderumgebung für die Gesamtstichprobe sowie die drei Substichproben	101
Tabelle 5 Mittelwerte (Standardabweichungen) der drei Sprachgruppen in den Merkmalen des familiären Hintergrundes und weiteren Hintergrundvariablen sowie Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen in Studie 1	118
Tabelle 6 Mittelwerte (Standardabweichungen) der drei Sprachgruppen in den Merkmalen der häuslichen Förderumgebung sowie Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen in Studie 1	119
Tabelle 7 Interkorrelationen der Merkmale der häuslichen Förderumgebung für die Gesamtstichprobe in Studie 1	120
Tabelle 8 Mittelwerte (Standardabweichungen) der drei Sprachgruppen in den Merkmalen des familiären Hintergrundes und weiteren Hintergrundvariablen sowie Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen in Studie 2	125
Tabelle 9 Mittelwerte (Standardabweichungen) der drei Sprachgruppen in den Merkmalen der häuslichen Förderumgebung sowie Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen in Studie 2	127
Tabelle 10 Interkorrelationen der Merkmale der häuslichen Förderumgebung für die Gesamtstichprobe in Studie 2	128
Tabelle 11 Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei den impliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten in Studie 2	132

Tabelle 12 Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei den expliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten in Studie 2.....	133
Tabelle 13 Theoretische Range, Mittelwerte (Standardabweichungen) sowie empirische Minima und Maxima der in Fragestellung 2 betrachteten Variablen in Studie 1	136
Tabelle 14 Theoretische Range, Mittelwerte (Standardabweichungen) sowie empirische Minima und Maxima der in Fragestellung 2 betrachteten Variablen in Studie 2	137
Tabelle 15 Interkorrelationen der in Fragestellung 2 betrachteten Kompetenzbereiche in Studie 1	138
Tabelle 16 Interkorrelationen der in Fragestellung 2 betrachteten Kompetenzbereiche in Studie 2.....	138
Tabelle 17 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten auf die aktive (implizite) familiäre Förderung, die Trainingsteilnahme sowie die kognitiven Fähigkeiten bzw. die Leistung zu t_1 in Studie 1	140
Tabelle 18 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive familiäre Förderung sowie die kognitiven Fähigkeiten bzw. die Leistung zu t_1 in Studie 2	141
Tabelle 19 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (Schnelles Benennen von Bildern) und Arbeitsgedächtnis (Zahlen nachsprechen und Pseudowörter nachsprechen) auf die aktive (implizite) familiäre Förderung, die Trainingsteilnahme sowie die kognitiven Fähigkeiten bzw. die Leistung zu t_1 in Studie 1.....	143
Tabelle 20 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (Schnelles Benennen von Bildern) und Arbeitsgedächtnis (Kunstwörter nachsprechen) auf die aktive (implizite) familiäre Förderung sowie die kognitiven Fähigkeiten bzw. die Leistung zu t_1 in Studie 2.....	144
Tabelle 21 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_4 in den Bereichen Dekodiergeschwindigkeit, Leseverständnis und Rechtschreibleistung auf die aktive (implizite) familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die kognitiven Fähigkeiten in Studie 1	145
Tabelle 22 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten auf die aktive (implizite) bzw. passive Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die Leistung zu t_1 in Studie 1	148

Tabelle 23 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive bzw. passive Förderung sowie die Leistung zu t_1 in Studie 2	150
Tabelle 24 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive implizite bzw. aktive explizite Förderung sowie die Leistung zu t_1 in Studie 2.....	151
Tabelle 25 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten auf die aktive (implizite) familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die Leistung zu t_1 für die beiden Migrationsgruppen in Studie 1	153
Tabelle 26 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_4 in den Bereichen Dekodiergeschwindigkeit, Leseverständnis und Rechtschreibleistung auf die aktive (implizite) familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die kognitiven Fähigkeiten für die beiden Migrationsgruppen in Studie 1	155
Tabelle 27 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive implizite familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die Leistung zu t_1 für die beiden Migrationsgruppen in Studie 2.....	157
Tabelle 28 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive explizite familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die Leistung zu t_1 für die beiden Migrationsgruppen in Studie 2.....	159
Tabelle 29 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten auf die aktive (implizite) familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die Leistung zu t_1 für die beiden Sprachgruppen (1. Förderung überwiegend auf Deutsch; 2. Förderung überwiegend in einer anderen Sprache/manchmal auf Deutsch) in Studie 1.....	161
Tabelle 30 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_4 in den Bereichen Dekodiergeschwindigkeit, Leseverständnis und Rechtschreibleistung auf die aktive (implizite) familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die kognitiven Fähigkeiten für die beiden Sprachgruppen (1. Förderung überwiegend auf Deutsch; 2. Förderung überwiegend in einer anderen Sprache/manchmal auf Deutsch) in Studie 1.....	164
Tabelle 31 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive implizite familiäre Förderung sowie die Leistung zu t_1 für die drei Sprachgruppen (1. Förderung überwiegend auf Deutsch;	

2. Förderung sowohl auf Deutsch als auch in einer anderen Sprache; 3. Förderung überwiegend in einer anderen Sprache) in Studie 2 167

Tabelle 32 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive explizite familiäre Förderung sowie die Leistung zu t_1 für die beiden betrachteten Sprachgruppen (1. Förderung überwiegend auf Deutsch; 2. Förderung überwiegend in einer anderen Sprache) in Studie 2 169

Tabelle 33 Deskriptive Daten (Mittelwerte (Standardabweichungen)) der beiden Fördergruppen (1. niedrige familiäre Förderung; 2. hohe familiäre Förderung) in den Bereichen phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis zu t_1 und t_2 in Studie 1 172

Tabelle 34 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis auf die Leistung zu t_1 und die Trainingsteilnahme für die beiden Fördergruppen (1. niedrige familiäre Förderung; 2. hohe familiäre Förderung) in Studie 1 173

„Knigi sprang auf, schnappte sich das Buch und öffnete es.

Was für ein Feuerwerk!

Je mehr er seiner Phantasie freien Lauf ließ, desto unglaublicher breiteten sich auf jeder Seite neue Geschichten, Farben und Formen aus.

Knigi hatte gelernt zu lesen.“

(aus dem Kinderbuch „Knigi“ von Benjamin Sommerhalder)

1. Einleitung

Das Lesen gilt als Schlüsselkompetenz in unserer heutigen Wissens- und Mediengesellschaft und ist wichtig für die Teilhabe an eben dieser Gesellschaft. Noch vor Eintritt in die erste formelle Lernumwelt – die Kinderkrippe, den Kindergarten oder die Kindertagesstätte – sammelt ein Kind in seiner Familie erste Erfahrungen mit dem Gegenstand Lesen. Somit ist die Familie die erste und gleichzeitig eine der wichtigsten Lernumgebungen und Sozialisationskontexte, in denen ein Kind mit Sprache und Schrift in Berührung kommt (Hurrelmann, 2004). So wird in der Familie die Basis der (schrift-)sprachlichen Kompetenzen eines Kindes geschaffen, auf die die formelle (Schul-)Bildung nachfolgend aufbaut. Folglich spielen die Eltern eine zentrale Rolle beim Ausbilden dieser frühen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen.

Die Förderung im familialen Kontext vollzieht sich dabei meist informell und implizit, d. h. ohne ausdrücklich die Intention zu verfolgen, sein Kind sprachlich zu fördern. Dem Kind wird vorgelesen, es werden Geschichten erzählt, Lieder gesungen, Reim- oder Wortspiele gespielt. Des Weiteren wird dem Kind durch das eigene Leseverhalten der Eltern sowie gemeinsamer Aktivitäten wie bspw. Bibliotheksbesuchen oder dem gemeinsamen Lesen eine wertschätzende Einstellung gegenüber dem Lesen vermittelt. Jedoch wenden Eltern teilweise auch explizite und formelle Strategien an, um die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen ihres Kindes zu verbessern, indem sie bspw. mit ihrem Kind das Lesen und Schreiben üben oder ihrem Kind die Buchstaben des Alphabets beibringen.

In zahlreichen Studien, die hauptsächlich im englischen Sprachraum an monolingual englischsprachigen Kindern durchgeführt wurden, konnte bereits die wichtige Rolle der familialen sprachbezogenen Förderung für die Entwicklung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen herausgestellt werden (vgl. bspw. die Meta-Analysen von Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Mol & Bus, 2011; Scarborough & Dobrich, 1994). Allerdings haben nur sehr wenige Studien in diesem Zusammenhang die Situation von Kindern, die in Familien mit Migrationshintergrund aufwachsen, thematisiert. Dies gilt gleichermaßen für internationale Studien wie auch für Studien im deutschen Sprachraum. Das bedeutet, wir wissen nicht, ob, wie, in welchem Ausmaß und in welcher Sprache Kinder mit Migrationshintergrund zuhause gefördert werden. Aus groß angelegten Längsschnittstudien wie PISA (*Programme for International Student Assessment*) und IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) ist hinlänglich bekannt, dass gerade diese Kinder im späteren Verlauf ihrer Schullaufbahn vermehrt schwäche-

re Leistungen aufweisen als ihre monolingual deutschsprachigen Mitschüler (vgl. bspw. Artelt et al., 2001; Schwippert, Bos & Lankes, 2003; Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Daher sollte die Situation hinsichtlich der familialen sprachbezogenen Förderung in Familien mit Migrationshintergrund in den Fokus der Forschung gerückt werden. Auf diese Weise könnte erkannt werden, ob hier Förderbedarf besteht und somit könnten wichtige Hinweise für notwendige Interventionen – in Form von Aufklärungsarbeit oder Elterntrainings – gegeben werden.

Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Forschungslücke an. Die aus dem aktuellen Forschungsstand abgeleiteten Fragestellungen (Kapitel 3) werden hierbei an zwei unterschiedlichen Stichproben von Kindergartenkindern untersucht, die an zwei vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Studien teilgenommen haben. Ziel dieser beiden Studien war es, die Effekte eines für deutschsprachige Vorschulkinder bereits evaluierten Trainingsprogramms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache zu überprüfen.

Vor Ableitung der in der vorliegenden Arbeit zu untersuchenden Fragestellungen (Kapitel 3) werden in Kapitel 2 zunächst die theoretischen Grundlagen der häuslichen Förderung und der Schriftsprachentwicklung geschildert. Begonnen wird in Kapitel 2.1 mit einer Beschreibung der schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten. Dabei wird zudem auf die Entwicklung von den Vorläuferfertigkeiten zu den schriftsprachlichen Kompetenzen eingegangen. Anschließend wird in Kapitel 2.2 der Schriftspracherwerb bei Kindern, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen, thematisiert. In Kapitel 2.3 werden Fördermöglichkeiten der Schriftsprachentwicklung aufgezeigt. Kapitel 2.4 bietet daraufhin einen Überblick über den Forschungsstand zur Bedeutung der häuslichen Förderung für die Schriftsprachentwicklung. In diesem Zusammenhang werden bisherige Forschungserkenntnisse aus internationalen Studien ebenso wie aus Studien im deutschen Sprachraum dargestellt. Nach der Erläuterung der zu untersuchenden Fragestellungen (Kapitel 3) wird in Kapitel 4 das methodische Vorgehen in den beiden zugrundeliegenden Studien geschildert. Neben der Beschreibung des Designs sowie der Stichproben der beiden zugrundeliegenden Studien (Kapitel 4.1) erfolgt eine ausführliche Darstellung des eingesetzten Trainingsprogramms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (Kapitel 4.2) sowie der eingesetzten Instrumente (Kapitel 4.3). Diese Instrumente dienen zum einen der Erfassung der interessierenden Kompetenzen und zum anderen der Erhebung des familiären Hintergrundes, zu dem auch die häusliche Förderumgebung zählt. Abschließend wird in Kapitel 4.4 die in der vorliegenden Arbeit angewandte Auswertungsstrategie erläutert. Nachfolgend werden in Kapitel 5 die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit geschildert. Dabei soll zunächst dargestellt werden, wie die häusliche Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland aussieht (Kapitel 5.1). Weiterführend wird danach gefragt, wie die familiale sprachbezogene Förderung mit bestimmten schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten und frühen schriftsprachlichen Kompetenzen zusammenhängt (Kapitel 5.2). Hierbei soll überprüft werden, inwiefern bisherige –

meist im englischen Sprachraum gewonnene – Forschungserkenntnisse in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden können. In diesem Zusammenhang soll auch auf den Beitrag diverser Facetten der familialen Förderung eingegangen werden. Zunächst werden die aktive und passive Förderung einander gegenübergestellt. Dabei beinhaltet die aktive Förderung die Durchführung diverser sprachbezogener Förderaktivitäten in der Familie – wie bspw. das Vorlesen, das Erzählen von Geschichten oder das Beibringen von Buchstaben. Dahingegen meint die passive Förderung, dass das Kind bestimmte literacyrelevante Tätigkeiten – z. B. das Lesen von Büchern – bei seinen Eltern beobachtet. Des Weiteren wird die aktive Förderung in die bereits oben erwähnten Facetten implizite und explizite Förderung unterteilt, um die Wirkung dieser einzelnen Facetten zu beleuchten. Von großem Interesse ist zudem, diese Zusammenhänge für Kinder mit Migrationshintergrund zu untersuchen. Sind hierbei Unterschiede zu Kindern ohne Migrationshintergrund zu erwarten? Welche Rolle spielt die Sprache, die in einer Familie für die häusliche Förderung überwiegend verwendet wird, für die Wirksamkeit dieser Förderung? Diese Fragen sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit ebenfalls adressiert werden (Kapitel 5.3 und 5.4). Abschließend wird die Interaktion zwischen der sprachbezogenen Förderung in der Familie und dem oben erwähnten Trainingsprogramm, das im Kindergarten eingesetzt wurde, untersucht (Kapitel 5.5). Profitieren Kinder, die aufgrund eines geringen Ausmaßes an häuslicher Förderung in ihren Leistungen vermutlich benachteiligt sind, in höherem Maße von einem solchen Förderprogramm? Im letzten Kapitel (Kapitel 6) werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes diskutiert. Dabei wird zunächst auf die Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen eingegangen (Kapitel 6.1 bis 6.5). Zum Schluss werden Limitationen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt (Kapitel 6.6) und Implikationen für die zukünftige Erforschung der familialen Förderung abgeleitet (Kapitel 6.7).

2. Theoretischer Hintergrund

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, Zusammenhänge zwischen der vorschulischen familialen Förderung und frühen schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu untersuchen. Daher sollen diese Kompetenzen in Kapitel 2.1 zunächst näher beschrieben werden. Zusätzlich wird in diesem Zusammenhang die Entwicklung von den Vorläuferfertigkeiten zu den schriftsprachlichen Kompetenzen erläutert. Nachfolgend wird in Kapitel 2.2 auf den Schriftspracherwerb bei Kindern, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen, eingegangen. Im Anschluss daran werden in Kapitel 2.3 Fördermöglichkeiten der schriftsprachlichen Entwicklung im Vorschulalter dargestellt. Abschließend werden in Kapitel 2.4 sowohl der internationale als auch der deutschsprachige Forschungsstand zur Bedeutung der häuslichen Förderung für die schriftsprachliche Entwicklung beleuchtet.

2.1 Schriftsprachliche Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten

Erkenntnisse aus der bisherigen Forschung zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen haben gezeigt, dass die Einschulung nicht die „Stunde Null“ beim Schriftspracherwerb darstellt (Brügelmann & Richter, 1994). Vielmehr beginnt der Erwerb früher schriftsprachlicher Kompetenzen, so genannter Vorläuferfertigkeiten, bereits im Frühkindalter. Im Folgenden sollen die schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten erläutert werden. Zunächst werden die in der vorliegenden Arbeit untersuchten schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten (Kapitel 2.1.1) sowie die schriftsprachlichen Kompetenzen (Kapitel 2.1.2) vorgestellt. Anschließend wird in Kapitel 2.1.3 die Entwicklung von den Vorläuferfertigkeiten zu den schriftsprachlichen Kompetenzen thematisiert.

2.1.1 Vorläuferfertigkeiten schriftsprachlicher Kompetenzen

Als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb, d. h. ein erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen, müssen zunächst so genannte *schriftsprachspezifische* Vorläuferfertigkeiten ausgebildet werden (Marx, H., 2007). Diese werden von den *schriftsprachrelevanten* Vorläuferfertigkeiten unterschieden, die zwar mit dem Schriftspracherwerb in Zusammenhang stehen, jedoch eher allgemeine Fähigkeiten oder förderliche Bedingungen darstellen (Marx, H., 2007). Hierzu zählen neben kognitiven Fähigkeiten – wie die Intelligenz oder die Konzentrationsfähigkeit – sowie motivationalen Komponenten – wie die Leistungsmotivation oder das Selbstkonzept – auch Umweltfaktoren wie die soziale Herkunft oder die Bildungserwartungen der Eltern. In der vorliegenden Arbeit wird von einer Erläuterung dieser allgemeinen, unspezifischen Vorläuferfertigkeiten und förderlichen Bedingungen abgesehen. Vielmehr sollen im Folgenden die schriftsprachspezifischen Vorläuferfertigkeiten in den Fokus gerückt werden.

Im angelsächsischen Raum werden die schriftsprachspezifischen Vorläuferfertigkeiten als *emergent literacy skills* oder *early literacy skills* bezeichnet. In der Forschung wird bei diesen Vorläuferfertigkeiten zwischen zwei Bereichen unterschieden: 1) „outside-in skills“ und 2) „inside-out skills“ (Whitehurst & Lonigan, 1998; Whitehurst & Lonigan, 2001). Die *inside-out skills* verwenden Informationsquellen *innerhalb* des gedruckten Wortes, die das Kind beim Transferieren der Schrift zu Lauten und der Laute zu Schrift unterstützen. Sie sind somit für den frühen Leselernprozess – das Dekodieren – zentral. Zu diesen Fähigkeiten zählen u. a. die phonologische Bewusstheit und die Buchstabenkenntnis. Mit diesen Fähigkeiten werden Sprach-Einheiten (z. B. Wörter), Laut-Einheiten (z. B. Phoneme) und Schrift-Einheiten (z. B. Grapheme) verarbeitet. Bei den *outside-in skills* werden Informationsquellen *außerhalb* des gedruckten Wortes herangezogen, um das Kind beim Verstehen von Schrift zu unterstützen. Diese Fähigkeiten sind somit wichtig für das spätere Leseverständnis. Zu diesen Fähigkeiten zählen u. a. das semantische, syntaktische und konzeptuelle Wissen eines Kindes, das Wissen über die Konventionen der geschriebenen Sprache und die Fähigkeit, Erzählungen zu verstehen und zu produzieren. Die verarbeiteten Einheiten umfassen Kontext-Einheiten (z. B. Erzählung), semantische Einheiten (z. B. Konzepte) und Sprach-Einheiten (z. B. Wörter).

Im Folgenden werden die für die vorliegende Arbeit zentralen Vorläuferfertigkeiten näher erläutert. Zunächst werden zwei der so genannten inside-out Fähigkeiten dargestellt: die phonologische Bewusstheit und die Buchstabenkenntnis. Anschließend werden zwei outside-in Fähigkeiten beschrieben: der Wortschatz und die grammatischen Fähigkeiten.

Phonologische Bewusstheit als Teil der phonologischen Informationsverarbeitung

Aus der Forschung zu den Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs liegen am meisten Erkenntnisse für die so genannte phonologische Bewusstheit vor (Bus & van IJzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001). So stellt die phonologische Bewusstheit erwiesenermaßen eine besonders wichtige Vorläuferfertigkeit des Schriftspracherwerbs dar (Schneider & Näslund, 1993; Schneider & Näslund, 1999; Wagner et al., 1997).

Definiert wird die phonologische Bewusstheit als Fähigkeit, die Lautstruktur der gesprochenen Sprache wahrzunehmen und einzelne Sprachsegmente analysieren und synthetisieren zu können (Mannhaupt & Jansen, 1989). Es gibt zahlreiche Arten der Systematisierung der phonologischen Bewusstheit. Im deutschen Sprachraum ist die Unterteilung nach Skowronek und H. Marx (1989) weit verbreitet. Bei dieser wird zwischen der phonologischen Bewusstheit *im weiteren* und *im engeren Sinne* unterschieden. Dabei wird unter der phonologischen Bewusstheit *im weiteren Sinne* die Fähigkeit verstanden, größere Spracheinheiten wie Wörter und Silben zu differenzieren und zu segmentieren oder Reime zu erkennen. Die phonologische Bewusstheit *im engeren Sinne* – auch phonemische Bewusstheit genannt – bezieht sich hingegen auf kleinere Spracheinheiten, die so genannten Laute oder Phoneme, welche die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Segmente der Lautstruktur der Sprache darstellen. Somit

bezeichnet die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne die Fähigkeit, Laute in Wörtern zu erkennen und zu unterscheiden.

Forschungserkenntnissen zufolge entwickelt sich die phonologische Bewusstheit von der Wahrnehmung größerer Einheiten (Wörter und Silben) über die Wahrnehmung intersyllabischer Einheiten (Onset und Rime, d. h. Silbenanfang und Silbenrest) zur Wahrnehmung einzelner Laute (Phoneme) (Anthony & Lonigan, 2004; Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips & Burgess, 2003; Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990; Goswami & Bryant, 1990; Stanovich, 1992; Ziegler & Goswami, 2005). Mit anderen Worten wird die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne vor der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne ausgebildet. So vollzieht sich die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne bereits vor dem Schriftspracherwerb spontan und ohne Einsicht in das alphabetische System einer Sprache; d. h., es bedarf keiner externen Instruktion für die Entwicklung dieser Fähigkeit. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne hingegen kann sich erst durch Erfahrungen mit dem alphabetischen System vollends entfalten (Ziegler & Goswami, 2005). Deswegen entwickelt sich diese Fähigkeit meist mit Beginn der Beschulung. Insgesamt gesehen ist von einer wechselseitigen Beeinflussung der Entwicklung phonologischer Bewusstheit auf der einen Seite und der Entwicklung der frühen Lesekompetenz auf der anderen Seite auszugehen (Blaklock, 2004; Hogan, Catts & Little, 2005; Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994; Wagner et al., 1997). So führt eine Zunahme der frühen Lesefähigkeiten zu einer Steigerung der Fähigkeiten im Bereich phonologische Bewusstheit im engeren Sinne, welche wiederum die Entwicklung der frühen Lesekompetenz vorantreibt (Wimmer, Landerl, Linortner & Hummer, 1991).

Die phonologische Bewusstheit ist ein zentraler Bestandteil der so genannten *phonologischen Informationsverarbeitung* (Wagner & Torgesen, 1987). Zu dieser zählen neben der phonologischen Bewusstheit auch das phonetische Rekodieren im Arbeitsgedächtnis und das phonologische Rekodieren beim Zugriff auf das Langzeitgedächtnis (das semantische Lexikon).

Beim *phonetischen Rekodieren im Arbeitsgedächtnis* wird auf das Kurzzeitgedächtnis für lautbasierte Informationen, die so genannte „phonologische Schleife“ (Baddeley, 1986), zurückgegriffen. So wird beim Dekodieren eines Wortes eine akkurate Repräsentation der mit den Buchstaben korrespondierenden Laute aufrechterhalten, d. h., die Lautfolgen des Wortes werden im Arbeitsgedächtnis bereitgestellt. Dadurch können beim Lesen mehr kognitive Ressourcen für das Dekodieren und die Verstehensprozesse verwendet werden.

Die Effizienz des *Abrufs phonologischer Informationen aus dem Langzeitgedächtnis* wird durch das schnelle Benennen – auch als rapid automatized naming (= RAN) bekannt – widerspiegelt. Hierbei handelt es sich um die sprachgebundene Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit. Diese Fähigkeit ermöglicht es, phonologische Informationen für das Dekodieren zu verwenden. Durch den Zugriff auf das Langzeitgedächtnis werden beim Lesen die zu den Graphemen gehörenden Phoneme abgerufen. Außerdem ermöglicht der Zugriff auf das

Langzeitgedächtnis das Erkennen eines Wortes aufgrund seiner Phonemreihenfolge, indem das Wort aus dem so genannten „semantischen Lexikon“ abgerufen wird.

Alle drei Bereiche der phonologischen Informationsverarbeitung sind stark mit dem Dekodieren verknüpft (Whitehurst & Lonigan, 2001). So ist die phonologische Bewusstheit zentral für die Entwicklung von Dekodierfähigkeiten, da sie das Aneignen so genannter Graphem-Phonem-Korrespondenzen ermöglicht. Wenn Kinder nicht in der Lage sind, die einzelnen Phoneme wahrzunehmen, haben sie Schwierigkeiten, die Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu erlernen.

Buchstabenkenntnis

Neben der bereits erläuterten Vorläuferfertigkeit phonologische Bewusstheit stellt die vorschulische Buchstabenkenntnis erwiesenermaßen einen starken Prädiktor früher Lese- und Rechtschreibfähigkeiten dar (Näslund & Schneider, 1996; Schneider & Näslund, 1999). Unter der Buchstabenkenntnis versteht man die Fähigkeit, Buchstaben zu erkennen und den entsprechenden Lauten zuzuordnen zu können, d. h. das Beherrschen so genannter Graphem-Phonem-Korrespondenzen. In der deutschen Sprache gibt es jeweils ca. 20 Vokal- und Konsonantenphoneme, d. h. insgesamt ca. 40 Phoneme (Thomé, 2000). Diese können durch unterschiedliche Buchstaben und Buchstabenkombinationen repräsentiert werden (Schründer-Lenzen, 2013). Somit ist im Deutschen die Anzahl der Phoneme höher als die Anzahl der Buchstaben (Grapheme). Trotzdem wird die deutsche Sprache der Kategorie der transparenteren Schriftsprachen zugeordnet (Landerl & Thaler, 2006). Orthographien mit einer hohen Transparenz (z. B. Finnisch oder Serbisch) weisen konsistente Graphem-Phonem-Korrespondenzen, d. h. eine höhere Lauttreue der Korrespondenzen, auf, während so genannte intransparente oder tiefe Orthographien (z. B. Englisch) von inkonsistenten Graphem-Phonem-Korrespondenzen gekennzeichnet sind (Seymour, Aro & Erskine, 2003). In diesen Sprachen fällt der Schriftspracherwerb daher schwerer als in Sprachen mit einer transparenteren Orthographie (Katz & Frost, 1992; Landerl, 1997, 2000; Landerl, Wimmer & Frith, 1997).

Wortschatz und grammatische Fähigkeiten

Abgesehen von den in den vorhergehenden Abschnitten dargestellten Vorläuferfertigkeiten phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis spielen auch der Wortschatz und die grammatischen Fähigkeiten eine wichtige Rolle beim Schriftspracherwerb. Studienerkenntnissen zufolge beeinflussen diese Bereiche vor allem das Leseverständnis (vgl. Kapitel 2.1.3).

Unter dem *Wortschatz* eines Kindes – auch Lexikon genannt – versteht man die Anzahl der Wörter, die das Kind beherrscht. Dabei wird zwischen den beiden Komponenten rezeptiver/passiver Wortschatz und produktiver/aktiver Wortschatz unterschieden. Die *grammatischen Fähigkeiten* umfassen die beiden Inhaltsbereiche Morphologie und Syntax. Während die Morphologie sich mit der inneren Struktur von Wörtern beschäftigt, befasst sich die Syntax mit den Regeln, nach denen sich Wörter zu Sätzen zusammenfügen lassen (Szagun, 2011).

Die Entwicklung des Wortschatzes und der grammatischen Fähigkeiten vollzieht sich nicht unabhängig voneinander, sondern es bestehen enge Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Kompetenzbereichen (Szagun, 2011). So werden diese Fähigkeiten in Studien oftmals zu einem gemeinsamen Bereich, der linguistischen Kompetenz, zusammengefasst. Das erste Wortverständnis zeigen Kinder in der Regel ab einem Alter von etwa acht bis neun Monaten, während die erste Produktion von Wörtern mit ca. zehn bis 14 Monaten erfolgt (Weinert, 2006; Weinert & Lockl, 2008). Der rezeptive Wortschatz umfasst in diesem Alter schätzungsweise bereits mehr als 60 Wörter. Mit etwa 18 Monaten besteht der rezeptive Wortschatz nunmehr aus ca. 200 Wörtern, während produktiv ca. 50 Wörter beherrscht werden. In diesem Alter kommt es zum so genannten „Wortschatzspurt“, welcher durch diverse kognitive und sozial-kognitive Wortlernprinzipien ermöglicht wird. Dazu zählt auch das „fast mapping“, welches die schnelle Zuordnung eines neuen Wortes zu einer noch vorläufigen Bedeutung beinhaltet (Weinert, 2006). In dieser Phase entwickelt sich der Wortschatz explosionsartig: Das Kind lernt in etwa neun neue Wörter pro Tag (Weinert, 2006; Weinert & Lockl, 2008). Dies führt dazu, dass ein Kind bereits im Alter von fünf Jahren über einen rezeptiven Wortschatz von ca. 8.000 Wörtern verfügt. Gleichzeitig wächst das Verständnis für grammatische Strukturen, was wiederum das Erlernen neuer Verbbedeutungen erleichtert (Weinert & Lockl, 2008). Dabei dienen der Satzrahmen und grammatische Hinweise als „Steigbügel“ für das Erlernen der Bedeutung bisher unbekannter Wörter – hier spricht man vom so genannten „syntactic bootstrapping“ (Weinert, 2006). Die grundlegenden syntaktischen Regeln und morphologischen Paradigmen, d. h. die Satzmuster und Strukturformen seiner Muttersprache, erlernt ein Kind im Alter von zweieinhalb bis vier Jahren (Weinert & Lockl, 2008). Darauf aufbauend werden im Alter von vier bis fünf Jahren zunehmend komplexere Satzformen – wie bspw. Relativsätze – und verbindende Wörter (Konnektoren) – wie bspw. nachdem, als, obwohl und seit – verwendet (Weinert, 2006; Weinert & Lockl, 2008).

2.1.2 Schriftsprachliche Kompetenzen

Der Schriftspracherwerb umfasst das Aneignen von Lese- und (Recht-)Schreibkompetenzen. Dabei wird bei der Lesekompetenz zwischen zwei Fähigkeitsbereichen unterschieden: 1) die basalere, hierarchieniedrigere Dekodierfähigkeit und 2) das hierarchiehöhere Leseverständnis. Im Folgenden werden die drei schriftsprachlichen Kompetenzbereiche Dekodierfähigkeit, Leseverständnis und Rechtschreibkompetenz erläutert.

Dekodierfähigkeit

Beim Dekodieren eines Wortes handelt es sich um das Identifizieren eines Wortes aufgrund seiner graphischen Darstellung. In seinem Modell des Worterkennens, der Dual-Route-Theorie oder Zwei-Wege-Theorie, beschreibt Coltheart (1978) den Leseprozess anhand von zwei unterschiedlichen Verarbeitungsmechanismen. Dabei wird zwischen dem direkten und dem indirekten Weg der Worterkennung unterschieden. Beim direkten Weg, auch lexikalischer Weg genannt, wird ein zu lesendes Wort als Ganzes erkannt. Dabei wird eine visuelle Reprä-

sensation des Wortes mit seinem Eintrag im so genannten inneren Lexikon verglichen. Der direkte Weg des Lesens ist somit nur beim Lesen bekannter Wörter möglich. Beim Lesen unbekannter Wörter oder so genannter Pseudowörter muss daher das Lesen über den indirekten Weg erfolgen. Beim indirekten Weg, auch sublexikalischer oder phonologischer Weg genannt, erfolgt zunächst die Erstellung einer phonologischen Repräsentation eines Wortes, welche dann mit dem Eintrag im inneren Lexikon verglichen wird. Dieser Route der Worterkennung liegen somit phonologische Prozesse zugrunde. Einzelnen Graphemen (Buchstaben) werden die dazu gehörenden Phoneme (Laute) zugeordnet, d. h., es werden so genannte Graphem-Phonem-Korrespondenzen angewandt. Das Lesen eines Wortes erfolgt also Buchstabe für Buchstabe; anschließend werden die einzelnen gelesenen Laute zu einem vollständigen Wort zusammengesetzt.

Leseverständnis

Um einen Satz oder einen Text verstehend zu lesen, bedarf es weiterer Prozesse, die über das bereits beschriebene Dekodieren hinausgehen. Zunächst muss der Aufbau einer so genannten propositionalen Textrepräsentation erfolgen (Richter & Christmann, 2006). Nachdem die einzelnen Wörter erkannt worden sind, werden Wortfolgen basierend auf semantischen und syntaktischen Regeln zusammengefügt. So werden so genannte Prädikat-Argument-Strukturen oder Propositionen erstellt. Darauf aufbauend kommt es zur lokalen Kohärenzbildung (Richter & Christmann, 2006), bei der aufeinanderfolgende Sätze oder Propositionen miteinander verknüpft werden. Für diesen Zweck werden semantische und syntaktische Relationen zwischen den aufeinanderfolgenden Sätzen/Propositionen erzeugt. Anschließend setzen hierarchiehöhere Prozesse des verstehenden Lesens ein, um globale Zusammenhänge des Textes auf einer höheren Abstraktionsebene zu begreifen (Richter & Christmann, 2006). Hierzu werden bei der globalen Kohärenzbildung Propositionssequenzen immer weiter verdichtet und miteinander verknüpft, d. h., es werden immer größere Textteile verarbeitet und analysiert. Das Ergebnis dieser Prozesse sind so genannte Makrostrukturen (van Dijk, 1980). Diese Strukturen werden schließlich in ein Situationsmodell eingebettet, welches das bestehende Vorwissen einbezieht.

Ein spezifischer Ansatz, in dem die wichtige Rolle weiterführender sprachverarbeitender Prozesse für das Leseverständnis herausgestellt wird, ist das so genannte Simple-View-Of-Reading-Modell von Gough und Tunmer (1986). In diesem Modell wird das verstehende Lesen (= reading) als Produkt aus der Dekodierfähigkeit (= decoding) und dem Sprachverständnis (= comprehension), d. h. den allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, aufgefasst. Anfangs schränkt die noch nicht voll entwickelte Dekodierfähigkeit das Leseverständnis ein. Mit wachsender Dekodierfähigkeit können die vorhandenen kognitiven Ressourcen jedoch auch für Sprachverarbeitungsprozesse oberhalb der Ebene des Dekodierens genutzt werden. Folglich hängt das Leseverständnis bei einer Zunahme der Dekodierfähigkeit mehr und mehr von den Leistungen im Sprachverständnis ab.

Rechtschreibkompetenz

Der Ausbildung der Rechtschreibkompetenz liegen diverse kognitive Prozesse zugrunde. So ist zum einen die richtige Zuordnung von Phonemen zu den korrespondierenden Graphemen für eine korrekte Rechtschreibung von zentraler Bedeutung (Schneider, 1997). Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass verschiedene Buchstaben durch denselben Laut und auf der anderen Seite auch verschiedene Laute durch denselben Buchstaben abgebildet werden können. Diese Graphem-Phonem-Korrespondenzen werden im Gedächtnis gespeichert und können für ein regelgeleitetes Schreiben abgerufen werden. Des Weiteren ist für die Rechtschreibentwicklung das Wissen über orthographische Regelmäßigkeiten, also über strukturelle Regelmäßigkeiten der Schriftsprache, sowie das Beherrschen von Wortbildungsregeln vonnöten (Scheerer-Neumann, 1987). Letztere beinhalten implizite und explizite Kenntnisse über die Morphologie der Sprache. Abgesehen von den bereits geschilderten Regelbereichen existiert zudem ein „inneres orthographisches Lexikon“, aus dem gespeicherte Informationen über Wörter und Morpheme beim Schreiben abgerufen werden können.

Erkenntnissen zufolge nutzen Kinder bereits als Rechtschreib-Novizen unterschiedliche Informationsquellen (Goswami, 1992). Wechselseitige Beziehungen zwischen der phonologischen Informationsverarbeitung, dem lexikalischem Wissen, d. h. dem Wortschatz, und der Rechtschreibkompetenz führen demzufolge zu einem kontinuierlichen und interaktiven Prozess der Rechtschreibentwicklung (Schneider, 1997).

2.1.3 Entwicklung von den Vorläuferfertigkeiten zu den schriftsprachlichen Kompetenzen

Aus den Erläuterungen zu den einzelnen Vorläuferfertigkeiten in Kapitel 2.1.1 ist bereits deutlich geworden, dass diese für die Schriftsprachentwicklung zentral sind. So sind die schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten nicht isoliert zu betrachten.

Laut H. Marx (2007) existieren in der neueren Schriftspracherwerbsforschung drei Forschungsbereiche, die unterschiedliche Fragestellungen in den Vordergrund stellen. Der erste Forschungsbereich beschäftigt sich damit, wie man ein geübter Leser wird und wie der charakteristische Entwicklungsweg des Schriftspracherwerbs aussieht – sofern es einen solchen gibt. Diese Fragen werden im Rahmen so genannter Phasen- und Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs (z. B. Ehri, 1986, 1995; Frith, 1985; Goswami, 1993, 2002; Scheerer-Neumann, 1987; Valtin, 2000) adressiert. Ziel ist hierbei, eine Beschreibung und Klassifizierung von Schriftsprachresultaten unter Beachtung der Lehrmethode sowie von Kontextinformationen vorzunehmen. Der zweite Forschungsbereich befasst sich damit, was beim Lesen- und Schreibenlernen gelernt wird und wie das Gelernte im Gedächtnis gespeichert wird. Diese Gedächtnisrepräsentation von Schriftsprache wird im Rahmen so genannter konnektionistischer Theorien der Schriftsprachentwicklung (z. B. Seidenberg & McClelland, 1989) diskutiert. Der dritte und letzte Forschungsbereich der neueren Schriftspracherwerbsforschung

thematisiert die Frage danach, welche vorschulischen Merkmale/Fertigkeiten für einen gelingenden Schriftspracherwerb notwendig sind. Dieser Forschungsbereich wurzelt in der Legasthenieforschung, im Rahmen derer die Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern und Rechtschreibern aufgedeckt werden sollen. Im Vordergrund steht hierbei, die Wirkung so genannter Vorläuferfertigkeiten auf den Schriftspracherwerb festzustellen und zu beschreiben.

Der vorliegenden Arbeit liegt dieser dritte Forschungsansatz zugrunde. Daher werden im Folgenden ausgewählte integrative Modelle vorgestellt, die die Entwicklung von den Vorläuferfertigkeiten zu den schriftsprachlichen Kompetenzen abbilden. Hierbei handelt es sich um so genannte Prozessmodelle, die die Abfolge und das Zusammenspiel der beteiligten Teilfertigkeiten und Teilprozesse des Schriftspracherwerbs wiedergeben. In Kapitel 2.1.3.1 wird die Entwicklung der Lesekompetenz thematisiert, während in Kapitel 2.1.3.2 die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz erläutert wird. Auf die diversen Stufenmodelle der Schriftsprachentwicklung sowie die konnektionistischen Theorien der Schriftsprachentwicklung wird in der vorliegenden Arbeit nicht näher eingegangen, da die im Rahmen dieser Theorien behandelten Fragestellungen nicht thematisiert werden.

2.1.3.1 Entwicklung der Lesekompetenz

Im Folgenden wird exemplarisch ein integratives Modell der Lesekompetenzentwicklung von Lundberg (2002) vorgestellt, in dem schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten Berücksichtigung finden. In diesem Modell werden die Voraussetzungen der Lesekompetenz in Übereinstimmung mit bisherigen Forschungserkenntnissen zusammengefasst und differenziert wiedergegeben. Nach Beschreibung des Modells von Lundberg (2002) werden im Anschluss Forschungsbefunde vorgestellt, die die Annahmen dieses Modells untermauern.

Das Modell der Lesekompetenzentwicklung von Lundberg

In seinem Modell zur Vorhersage der Lesekompetenz berücksichtigt Lundberg (2002) alle bereits erläuterten Vorläuferfertigkeiten. Dabei wird die Lesekompetenz in die Bereiche „Wörter erkennen“ (Dekodierfähigkeit) und Leseverständnis aufgeteilt. Die Entwicklung dieser beiden Bereiche verläuft laut Lundberg (2002) über zwei verschiedene Entwicklungsstränge (vgl. Abbildung 1).

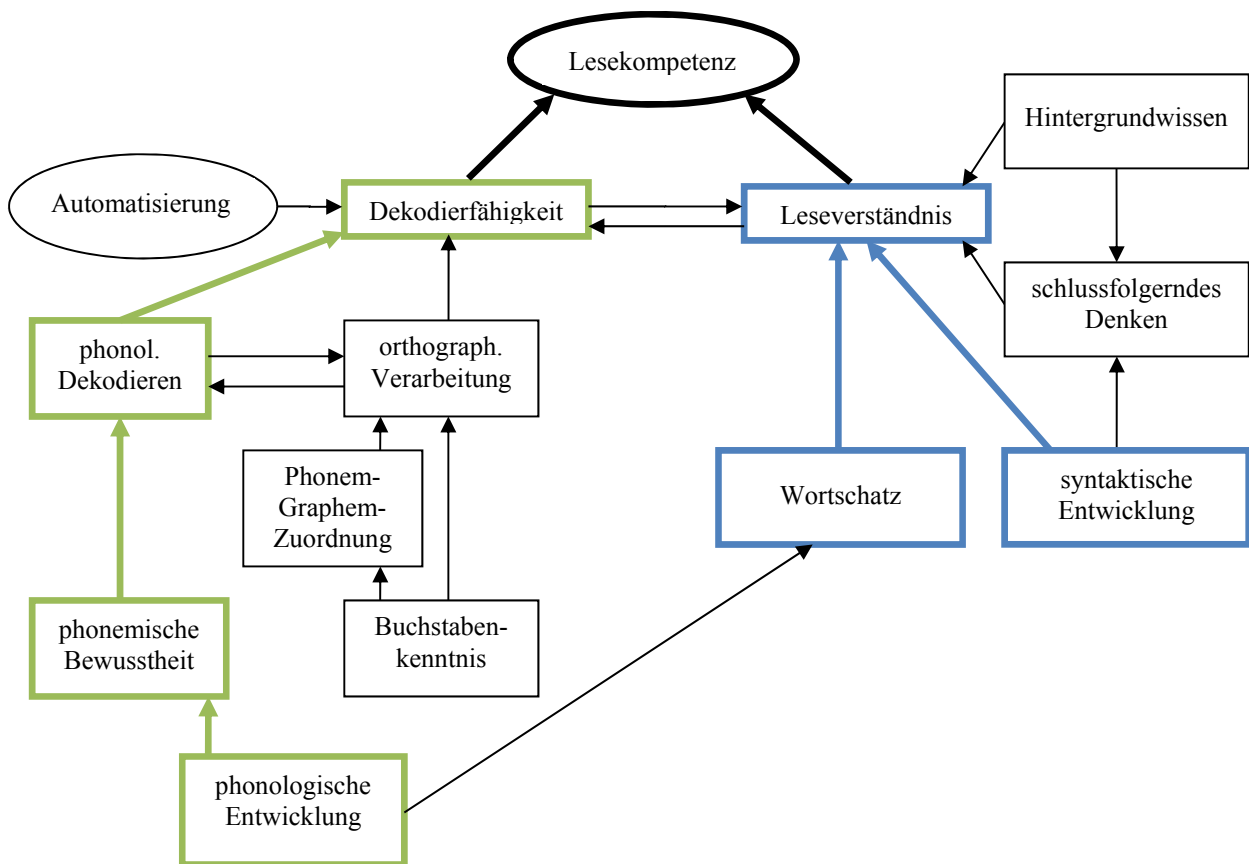


Abbildung 1 Die zwei Entwicklungsstränge der Lesekompetenz nach Lundberg (2002). Grün markiert ist der Hauptentwicklungsstrang der Dekodierfähigkeit; blau markiert ist der Hauptentwicklungsstrang des Leseverständnisses.

Anmerkungen. phonol. = phonologisch; orthograph. = orthographisch.

Der Hauptpfad der Vorhersage der *Dekodierfähigkeit* durch die Vorläuferfertigkeiten verläuft von der phonologischen Entwicklung über die phonemische Bewusstheit, d. h. die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne, und anschließend über das phonologische Dekodieren. Ein weiterer Vorhersagepfad geht von der Buchstabenkenntnis aus: Diese wirkt sowohl direkt als auch indirekt – vermittelt über die Fähigkeit der Phonem-Graphem-Zuordnung – auf die orthographische Verarbeitung. Diese beeinflusst wiederum die Dekodierfähigkeit. Die beiden Pfade beeinflussen sich wechselseitig aufgrund der reziproken Beziehung zwischen dem phonologischen Dekodieren und der orthographischen Verarbeitung. Abgesehen von diesen beiden von Vorläuferfertigkeiten ausgehenden Vorhersagepfaden spielt auch die Automatisierung für die Dekodierfähigkeit eine Rolle. Diese wird durch regelmäßiges Üben vorangetrieben.

Zur Vorhersage des *Leseverständnisses* nimmt Lundberg (2002) zwei direkte Hauptpfade an: Sowohl der Wortschatz als auch die syntaktische Entwicklung, d. h. die grammatischen Fähigkeiten, sind wichtige Vorhersagemerkmale für das Leseverständnis. Zudem wirkt sich die phonologische Entwicklung auf die Entwicklung des Wortschatzes aus. Weitere Faktoren, die zur Entwicklung des Leseverständnisses beitragen, sind zum einen das Hintergrundwissen

– hierunter versteht Lundberg (2002) das so genannte Weltwissen – und zum anderen das schlussfolgernde Denken (inferential skill). Letzteres wird wiederum von der syntaktischen Entwicklung und dem Hintergrundwissen beeinflusst.

Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Entwicklung der Lesekompetenz

Bislang ist für die deutsche Sprache noch keine empirische Überprüfung des Modells von Lundberg (2002) in seiner Gesamtheit erfolgt. Jedoch unterstützen Befunde aus bisherigen Studien im deutschen Sprachraum die in diesem Modell angenommenen Entwicklungsstränge des Dekodierens und des Leseverständnisses. So stellten Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) in der Wiener Längsschnittstudie die Buchstabenkenntnis sowie die phonemische Bewusstheit – d. h. die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne – als besonders wichtige Prädiktoren für die Dekodierfähigkeit in der Grundschule heraus. Zudem erwies sich – in Übereinstimmung mit dem geschilderten Modell von Lundberg (2002) – der Wortschatz als wichtiger Prädiktor für das Leseverständnis.

Auch in der Münchner *Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen* (LOGIK-Studie; Schneider, 2008a; Schneider & Näslund, 1997, 1999) wurden neben den kognitiven Variablen IQ und Arbeitsgedächtniskapazität die phonologische Bewusstheit und Early-Literacy-Kompetenzen als wichtige Prädiktoren des Schriftspracherwerbs in der Grundschule identifiziert. Dabei stellte der nonverbale IQ erwartungsgemäß einen der stärksten Prädiktoren dar. Darüber hinaus wurde die Dekodierfähigkeit am Ende der zweiten Klasse am besten durch die Buchstabenkenntnis und die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne vorhergesagt. Beim Leseverständnis erklärte die phonologische Bewusstheit zu Beginn der zweiten Klasse die meiste Varianz, wobei der Einfluss der phonologischen Bewusstheit über die Zeit hinweg geringer wurde.

Ähnlich unterstützen auch die Ergebnisse von Ennemoser, Marx, Weber und Schneider (2012) die Annahmen des geschilderten Entwicklungsmodells von Lundberg (2002). So fanden sie heraus, dass die Lesegeschwindigkeit, d. h. die Dekodierfähigkeit, im ersten Schuljahr am besten durch die phonologische Bewusstheit sowie die Benennungsgeschwindigkeit vorhergesagt wurde. Die wichtigsten Prädiktoren des späteren Leseverständnisses in der vierten Klasse waren zum einen die frühe Dekodierfähigkeit und zum anderen die linguistische Kompetenz, die die Bereiche Wortschatz und Grammatik umfasste.

Ergebnisse der Bamberger Studie *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter* (BiKS) bestätigen ebenfalls einige der im Modell von Lundberg (2002) angenommenen Entwicklungspfade. Ebert und Weinert (2013) konnten anhand ihrer Daten ein Zwei-Faktoren-Modell der schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten nachweisen. Dabei umfasste der erste Faktor die Fähigkeiten der phonologischen Verarbeitung, d. h. das schnelle Benennen und das phonologische Gedächtnis. Der zweite Faktor beinhaltete die linguistischen Fähigkeiten, d. h. Fähigkeiten in den Bereichen Wortschatz und

Grammatik. Allerdings bestand eine hohe Korrelation zwischen den beiden Faktoren ($r = .80$); es ist also von engen Zusammenhängen bei der Entwicklung der unterschiedlichen Facetten sprachlicher Fähigkeiten auszugehen. In weiterführenden Analysen zeigte sich, dass die phonologischen Fähigkeiten im Alter von vier Jahren einen signifikanten Effekt auf die basale Lesefähigkeit (Lesegeschwindigkeit/-flüssigkeit), d. h. die Dekodierfähigkeit, in der zweiten Klasse ausübten. Jedoch wurde – unter Kontrolle der basalen Lesefähigkeiten – kein signifikanter Effekt der phonologischen Fähigkeiten auf das Leseverständnis gefunden. Im Gegensatz dazu wirkten sich die linguistischen Fähigkeiten auf das Leseverständnis, jedoch nicht auf die basalen Lesefähigkeiten aus. In Übereinstimmung mit den Hauptentwicklungssträngen der beiden Teilbereiche der Lesekompetenz im Modell von Lundberg (2002) kann somit geschlussfolgert werden, dass die phonologische Verarbeitung wichtiger für die basalen Lesefähigkeiten (die Dekodierfähigkeit) und die linguistischen Fähigkeiten wichtiger für das Leseverständnis sind.

2.1.3.2 Entwicklung der Rechtschreibkompetenz

Für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz existiert kein vergleichbares psychologisch fundiertes integratives Entwicklungsmodell, in dem ein Bezug zu schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten hergestellt wird. Jedoch wurden in zahlreichen Untersuchungen im deutschen Sprachraum übereinstimmende empirische Erkenntnisse zur Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit aus den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten gewonnen. So unterstrichen Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) in der bereits oben erwähnten Wiener Längsschnittstudie die besondere Rolle der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne für die Entwicklung des Rechtschreibens in der Grundschule.

Zu einer ähnlichen Erkenntnis kamen Wimmer und Kollegen in ihrer Längsschnittstudie, in der die Schriftsprachentwicklung im Deutschen von der ersten bis zur achten Klasse untersucht wurde (Landerl & Wimmer, 2008; Wimmer, Mayringer & Landerl, 2000). Sie fanden heraus, dass die Rechtschreibleistung am besten durch die phonologische Bewusstheit vorhergesagt wurde.

Auch in der LOGIK-Studie (Schneider, 2008a; Schneider & Näslund, 1997, 1999) wurde die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für die Leistung im Bereich Rechtschreiben am Ende der zweiten Klasse hervorgehoben. Darüber hinaus erwiesen sich die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und die Buchstabenkenntnis als zusätzliche wichtige Prädiktoren der Rechtschreibleistung. Ein Jahr später stieg die Varianzaufklärung durch die genannten Prädiktoren; dabei gewannen vor allem die Bereiche Buchstabenkenntnis und Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit für die Vorhersage der Rechtschreibleistung an Bedeutung.

Neben der Beschreibung der schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten erfolgte im vorangegangenen Kapitel (Kapitel 2.1) eine Erläuterung der Entwicklung

dieser Kompetenzen. Darauf aufbauend wird nun in Kapitel 2.2 auf den Schriftspracherwerb bei Kindern, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen, eingegangen.

2.2 Der Schriftspracherwerb bei Kindern, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen

Neben Kindern ohne Migrationshintergrund stehen auch Kinder mit Migrationshintergrund im Fokus der vorliegenden Arbeit. Daher soll im Folgenden die besondere Situation dieser Gruppe in Deutschland hinsichtlich des Schriftspracherwerbs in einer Zweitsprache – Deutsch – erörtert werden. Zunächst soll jedoch eine Definition des Begriffs „Migrationshintergrund“ erfolgen.

Definition des Begriffs Migrationshintergrund – unterschiedliche Klassifikationsmöglichkeiten

Der Migrationshintergrund ist eine Variable, die diverse Aspekte in sich vereint. So beinhaltet der Begriff „Migrationshintergrund“ zunächst die Information, dass eine Person selbst oder seine Vorfahren aus einem anderen Land in ein bestimmtes Land – im Rahmen der vorliegenden Arbeit: Deutschland – eingewandert ist bzw. sind. Damit einhergehend sprechen Personen mit Migrationshintergrund häufig eine andere Muttersprache als die im Einwanderungsland vorherrschende offizielle Landessprache und verfügen unter Umständen über geringe Kenntnisse in dieser für sie fremden Sprache. Zusätzlich kann der Status Migrationshintergrund mit kulturellen Einstellungen und Werten einhergehen, die sich von den im Einwanderungsland vorherrschenden Einstellungen und Werten unterscheiden. Darüber hinaus müssen Unterschiede im Bildungshintergrund und – damit verbunden – im sozioökonomischen Status (SES) berücksichtigt werden.

Somit ist es nicht verwunderlich, dass in der Forschungsliteratur diverse unterschiedliche Kriterien für die Klassifikation der Variable „Migrationshintergrund“ herangezogen werden. Eine Möglichkeit zur Klassifikation von Kindern mit Migrationshintergrund besteht in der Einteilung anhand der Staatsangehörigkeit der Eltern. Diese Herangehensweise wird bspw. in der groß angelegten repräsentativen Wiederholungsbefragung *Sozio-oekonomisches Panel* (SOEP) verfolgt (Infratest Sozialforschung, 2011). Eine weitere Klassifikationsmöglichkeit wird in großen Bildungsstudien wie im *Programme for International Student Assessment* (PISA; Artelt et al., 2001) und in der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU; Schwippert et al., 2003) verwendet. Hier erfolgt die Klassifikation anhand der Geburtsländer der Kinder sowie ihrer Eltern. Zum Teil wird diese Definition zusätzlich um Angaben zur Familiensprache, d. h. der in der Familie überwiegend gesprochenen Sprache, erweitert. In weiteren Veröffentlichungen im Rahmen der PISA-Studie wird zudem zwischen unterschiedlichen Einwanderungsgenerationen (erste vs. zweite Generation) unterschieden (Walter, 2008). Diese Variable wird wiederum aus den Angaben zu den Geburtsländern eines Kindes und seiner Eltern abgeleitet. Kinder der zweiten Generation sind demnach Kinder, deren

Eltern im Ausland geboren wurden, die jedoch selbst in Deutschland geboren wurden. Kinder der ersten Generation wurden hingegen – genauso wie ihre Eltern – im Ausland geboren, sind also erst nach der Geburt nach Deutschland eingewandert.

Die bisher geschilderten Klassifikationsmöglichkeiten beschränken sich meist auf soziodemografische Definitionen des Migrationshintergrundes. Gerade im Rahmen entwicklungspsychologischer und pädagogischer Untersuchungen – wie bspw. in der vorliegenden Arbeit – sollten zur Bildung der Variable „Migrationshintergrund“ eher Indikatoren gewählt werden, die näher am Untersuchungsgegenstand, d. h. dem Kind und seiner sprachlichen Umgebung, sind. Hier scheinen die Mutter-/Erstsprache(n) der Eltern oder die in der Familie überwiegend gesprochene Sprache als Klassifikationskriterien eher geeignet (vgl. Dubowy et al., 2011).

Je nach zugrundeliegendem Klassifikationskriterium kann ein und dieselbe Familie oder ein und dasselbe Kind also entweder der Gruppe mit Migrationshintergrund oder der Gruppe ohne Migrationshintergrund zugeordnet werden. So stellten Dubowy et al. (2011) in einer Untersuchung fest, dass weniger Kinder einen Migrationshintergrund aufwiesen, wenn die Einteilung des Migrationshintergrundes anhand der Familiensprache oder der Mutter-/Erstsprache des Kindes erfolgte. Umgekehrt wurden mehr Kinder der Gruppe mit Migrationshintergrund zugeteilt, wenn die Mutter-/Erstsprache(n) oder die Geburtsländer der Eltern als Kriterium berücksichtigt wurden. Jedoch wiesen Dubowy et al. (2011) auch nach, dass alle eingesetzten Klassifikationskriterien dazu geeignet waren, in ausreichendem Maße zwischen Kindern mit hohen sprachlichen Kompetenzen und so genannten „Risikokindern“ mit geringen sprachlichen Kompetenzen zu differenzieren. Bei allen verwendeten Klassifikationskriterien wiesen Kinder mit Migrationshintergrund (z -Werte zwischen $-.56$ und $-.30$) durchgängig geringere Kompetenzen auf als Kinder ohne Migrationshintergrund (z -Werte zwischen $.60$ und $.97$). Kinder mit einem partiellen bzw. gemischten Migrationshintergrund – d. h., ein Elternteil wurde im Ausland geboren bzw. ein Elternteil spricht eine andere Mutter-/Erstsprache als Deutsch – erzielten Leistungen, die zwischen den Leistungen der anderen beiden Gruppen lagen (z -Werte zwischen $-.21$ und $.56$). Je nachdem welches Klassifikationskriterium gewählt wurde, waren Kinder mit einem partiellen/gemischtem Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen Kindern ohne oder Kindern mit Migrationshintergrund ähnlicher.

Aufgrund der Nähe zum Untersuchungsgegenstand – das Kind und die vom Kind erfahrene familiäre sprachbezogene Förderung – soll in der vorliegenden Arbeit eine Einteilung des Migrationshintergrundes der Kinder anhand der Angaben der Eltern zu ihren Mutter-/Erstsprachen erfolgen. Nachdem die Definition des Begriffs „Migrationshintergrund“ umfassend erläutert wurde, soll in den folgenden Abschnitten auf die besondere Situation von Kindern mit Migrationshintergrund beim Schriftspracherwerb in einer Zweitsprache eingegangen werden.

Leistungsrückstände im (schrift-)sprachlichen Bereich bei Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland

Großen, international angelegten Bildungsstudien zufolge bleiben in Deutschland lebende Kinder mit Migrationshintergrund in ihren schulischen Leistungen hinter ihren Peers ohne Migrationshintergrund zurück. So wurde in diesen Studien wiederholt festgestellt, dass Kinder mit Migrationshintergrund über wesentlich geringere Kompetenzen verfügen. Befunde der PISA-Studie zeigen, dass Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund in ihrer Lesekompetenz deutlich hinter die deutschsprachige Vergleichsgruppe zurückfallen (Artelt et al., 2001; Stanat et al., 2010; Walter & Taskinen, 2007). Im Bereich Lesen sind die Leistungsdisparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund jedoch bereits am Ende der Grundschulzeit erheblich, wie dies Ergebnisse der IGLU-Studie aus den Jahren 2001, 2006 und 2011 verdeutlichen (Schwippert et al., 2003; Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007; Schwippert, Hornberg & Goy, 2008; Schwippert et al., 2012). Der Rückstand der Kinder, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden, gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund entspricht in der Lesekompetenz etwa einem Schuljahr (Schwippert et al., 2012).

Darüber hinaus werden in Deutschland auch bei jüngeren Altersgruppen in schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gefunden. So konnten Dubowy, Ebert, von Maurice und Weinert (2008) zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund zu Beginn der Kindergartenzeit im Alter von etwa drei Jahren in ihren Leistungen in den sprachlichen Bereichen Wortschatz, Grammatik und verbales Gedächtnis erheblich hinter Kindern ohne Migrationshintergrund zurückbleiben. Dabei weisen Kinder, deren Elternteile beide eine andere Muttersprache als Deutsch angeben, die jeweils schwächsten Leistungen auf. Ebert et al. (2013) stellten im Rahmen der BiKS-Studie ebenfalls fest, dass drei- bis fünfjährige Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund in den Bereichen Wortschatz und phonologisches Arbeitsgedächtnis geringere Leistungen zeigen als monolingual deutschsprachige Kinder. Auch bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund im Alter von fünf bis sechs Jahren wurden niedrigere Leistungen im sprachlichen Bereich bereits mehrfach nachgewiesen (Becker & Biedinger, 2006; Mengerling, 2005; Niklas, Schmiedeler, Pröstler & Schneider, 2011; Niklas, Segerer, Schmiedeler & Schneider, 2012; Schöler et al., 2002; Schöppe et al., 2013; Weber, Marx & Schneider, 2007).

Diese Forschungsergebnisse sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Deutschkenntnisse der meist mehrsprachig aufwachsenden Kinder mit Migrationshintergrund oftmals mangelhaft sind. Dies liegt auch darin begründet, dass Kindern mit Migrationshintergrund weniger Lerngelegenheiten für das Erlernen der deutschen Sprache angeboten werden. Bei Kindern, die bei ihrer Einschulung solch eingeschränkte Kenntnisse und damit verbunden einen verminderten Wortschatz in der Instruktionssprache – im Deutschen – aufweisen, wird der Schriftspracherwerb erschwert (Durgunoğlu, 1997; Verhoeven, 2000). So bedeuten die mangelhaften

Deutschkenntnisse zugleich eine Hürde bei der Bildungsbeteiligung im deutschen Schulsystem, was Disparitäten in den Bildungschancen nach sich zieht (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010; Limbird & Stanat, 2006; Schwippert et al., 2003; Stanat & Christensen, 2006).

Erklärungsansatz für Leistungsrückstände bei Kindern mit Migrationshintergrund

Ein Erklärungsansatz für das Zustandekommen dieser Leistungsdisparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sind die *Interdependenzhypothese* (developmental interdependence hypothesis) (Cummins, 1978, 1979b) und die *Schwelenniveauhypothese* (threshold hypothesis) (Cummins, 1976, 1978, 1979b; Toukomaa & Skutnabb-Kangas, 1977). Diese Hypothesen basieren auf der Annahme, dass die sprachliche und kognitive Entwicklung miteinander verbunden sind. Demnach ist die Voraussetzung für eine Bilingualität, die sich förderlich auf die kognitive und akademische Entwicklung auswirkt, eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache. Ein zweisprachig aufwachsendes Kind muss also in beiden Sprachen, d. h. in der Erstsprache, die in der Familie erlernt wird, sowie in der Instruktionssprache – in diesem Falle Deutsch –, ein gewisses sprachliches Kompetenzniveau erreichen, um im Bildungssystem erfolgreich zu sein. Hinsichtlich der Sprachkompetenzen muss hierbei zwischen zwei Kompetenzbereichen unterschieden werden. Der erste Bereich umfasst grundlegende kontextgebundene sprachliche Kommunikationsfähigkeiten, auch basic interpersonal communicative skills (BICS) genannt (Cummins, 1979a). Diese sind für die (umgangssprachliche) Kommunikation im täglichen Leben vonnöten und für den schulischen Kontext vermutlich nicht ausreichend. Neben diesen grundlegenden Kompetenzen gibt es die dekontextualisierten, akademischen Sprachkompetenzen, welche als cognitive academic language proficiency (CALP) bezeichnet werden (Cummins, 1979a). Gerade das Beherrschen so genannter Bildungssprache (CALP) ist im schulischen Kontext äußerst wichtig (Weinert & Lockl, 2008).

Die *Interdependenzhypothese* besagt, dass die Kompetenz in der Zweitsprache davon abhängt welches Kompetenzniveau in der Erstsprache bereits erreicht wurde. Somit besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache. Die so genannte common underlying proficiency (CUP) ermöglicht dabei den Transfer akademischen und konzeptuellen Wissens zwischen den beiden Sprachen (Cummins, 1984, 2008). In der *Schwelenniveauhypothese* wird zudem davon ausgegangen, dass für eine förderliche Form der Bilingualität zwei unterschiedliche Schwellen bei der Sprachentwicklung überschritten werden müssen. Um die erste Schwelle zu erreichen, müssen in der Erstsprache ausreichende sprachliche Kompetenzen erworben werden. Falls diese Schwelle nicht erreicht wird, drohen negative Auswirkungen auf die allgemeine kognitive Entwicklung des Kindes. Diese ungünstigste Form der Bilingualität ist gegeben, wenn Kinder über eine niedrige Kompetenz sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache, d. h. „less than native-like skills in both languages“ (Cummins, 1979b, S. 228), verfügen. Diese Form der Bilingu-

alität wird als „semilingualism“ oder so genannte „doppelte Halbsprachigkeit“ bezeichnet (Toukoma & Skutnabb-Kangas, 1977). Laut Cummins (1979a) handelt es sich hierbei um den Fall, dass ein niedriges Niveau an CALP-bezogenen Fähigkeiten vorliegt. Gerade bei jenen Kindern mit Migrationshintergrund, die zuhause nur eine eingeschränkte Kompetenz in ihrer Erstsprache entwickeln und denen – mangels ausreichender Integration in die Mehrheitskultur – nur wenige Lerngelegenheiten in der Zweitsprache geboten werden, ist diese Form der Bilingualität häufig vorzufinden. Die zweite Schwelle wird laut Schwellenniveauhypothese beim Erwerb ausreichender sprachlicher Fähigkeiten in beiden Sprachen überschritten. Sofern ein Kind die erste Schwelle, jedoch noch nicht die zweite Schwelle erreicht hat, spricht man von dominanter Bilingualität („dominant bilingualism“; Toukoma & Skutnabb-Kangas, 1977). Diese hat einen neutralen Effekt auf die kognitive Entwicklung. Bei dieser Form der Bilingualität beherrscht ein Kind nur eine der beiden Sprachen auf muttersprachlichem Niveau. Dabei spielt es keine Rolle, in welcher der beiden Sprachen dieses hohe Kompetenzniveau erworben wird. Für das Vorliegen hoher Kompetenz in beiden Sprachen wird der Begriff „additive bilingualism“ verwendet (Toukoma & Skutnabb-Kangas, 1977). Diese Form der Bilingualität tritt ein, wenn die zweite Schwelle überschritten wird. Sie hat eine positive Wirkung auf die kognitive Entwicklung des Kindes. Abbildung 2 verdeutlicht die von Toukoma und Skutnabb-Kangas (1977) geschilderten Annahmen im Rahmen der Schwellenniveauhypothese.

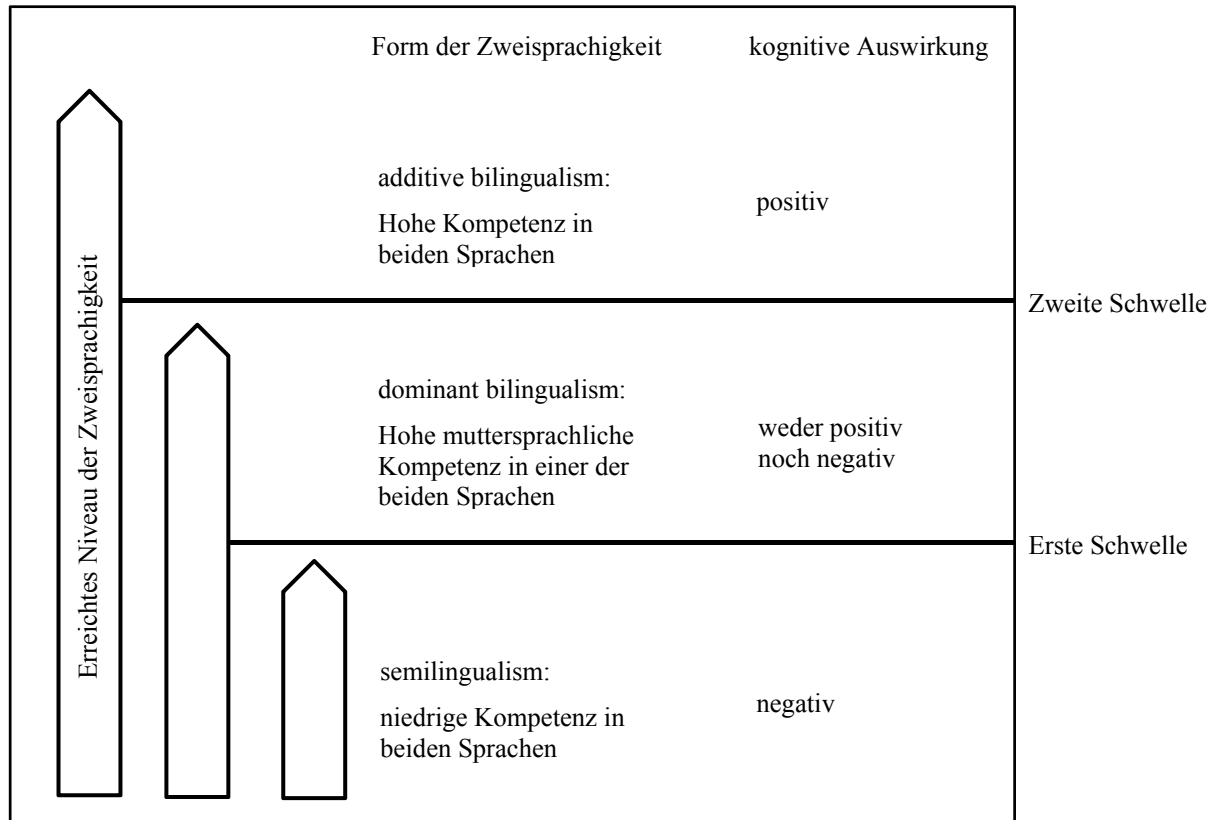


Abbildung 2 Annahmen zu verschiedenen Formen der Bilingualität im Rahmen der Schwellenniveauhypothese (modifiziert nach Toukoma & Skutnabb-Kangas, 1977).

Kinder mit Migrationshintergrund: Eine heterogene Gruppe

Die bisherigen Ausführungen haben sich auf die oftmals mangelhaften Deutschkenntnisse von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund beschränkt, da es sich hierbei um ein entscheidendes Merkmal bei der Betrachtung dieser Gruppe handelt. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass es sich bei Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Abgesehen von ihren Deutschkenntnissen unterscheiden sich Menschen mit Migrationshintergrund – wie bereits eingangs in diesem Kapitel erläutert – hinsichtlich diverser weiterer Variablen. Hierzu zählen u. a. das Bildungsniveau, der SES, das Herkunftsland, die Aufenthaltsdauer in Deutschland oder die Mutter- bzw. Erstsprache. Die oben berichteten Ergebnisse zu Leistungsrückständen von Kindern mit Migrationshintergrund müssen daher etwas eingeschränkt werden. So spielen u. a. der SES, das Bildungsniveau der Eltern, der Zeitpunkt der Migration der Familie (vor oder nach der Geburt des Kindes), das Herkunftsland und – damit verbunden – die Familiensprache als potenzielle Moderatoren für die Kompetenznachteile von Kindern mit Migrationshintergrund eine Rolle (Stanat et al., 2010).

Hinsichtlich der *Indikatoren des sozialen Hintergrundes* (SES, Bildungsniveau der Eltern und Buchbesitz im Haushalt) wurde im Rahmen der IGLU-Studie festgestellt, dass die Leistungsrückstände von Kindern mit Migrationshintergrund in der Lesekompetenz im Vergleich zu monolingual deutschsprachigen Kindern bei Berücksichtigung dieser Variablen deutlich geringer ausfallen (Schwippert et al., 2007; Schwippert et al., 2008; Schwippert et al., 2012). Dasselbe gilt für die in der PISA-Studie gefundenen Leistungsrückstände von Kindern mit Migrationshintergrund. Unter Kontrolle der Merkmale der sozialen Herkunft (SES, Bildungsniveau der Eltern, Kulturgüter im Haushalt) sinken die Leistungsrückstände von Kindern mit Migrationshintergrund im Bereich Lesen deutlich (Stanat et al., 2010; Walter, 2008; Walter & Taskinen, 2007).

Ergebnisse der PISA-Studie verdeutlichen zudem, dass die *Aufenthaltsdauer in Deutschland*, die hier über den Einreisezeitpunkt des Kindes erfasst wurde, für geringere Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund eine Rolle spielt (Walter, 2008). Liegt der Einreisezeitpunkt in bzw. nach der Grundschulzeit, geht dies mit Leistungsrückständen im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund einher. Ist das Kind hingegen vor der Grundschulzeit nach Deutschland eingewandert, sind keine bedeutsamen Kompetenzunterschiede zu monolingual deutschsprachigen Kindern vorhanden.

Des Weiteren sollte die Tatsache, ob *ein Elternteil oder beide Elternteile eines Kindes im Ausland geboren* sind, berücksichtigt werden. Kinder aus Familien, in denen ein Elternteil im Ausland und ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, weisen gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund geringere Leistungsrückstände auf als Kinder, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden (Dubowy et al., 2008; Niklas et al., 2011; Niklas et al., 2012; Schwippert et al., 2003; Schwippert et al., 2008; Schwippert et al., 2012; Stanat et al., 2010;

Walter, 2008; Walter & Taskinen, 2007). Im Rahmen der PISA-Erhebungen im Jahre 2009 wurde bspw. festgestellt, dass es keine statistisch bedeutsamen Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Kindern mit keinem im Ausland geborenen Elternteil gab. Dafür wurden erhebliche Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit keinem im Ausland geborenen Elternteil und Kindern, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden, festgestellt (Stanat et al., 2010).

Das *Herkunftsland* eines Kindes bzw. der Eltern eines Kindes muss bei den festgestellten Kompetenznachteilen von Kindern mit Migrationshintergrund ebenfalls als potenzieller Moderator in Betracht gezogen werden. Ergebnissen der PISA-Studie zufolge sind insbesondere bei Kindern türkischer Herkunft substanzielle Kompetenzdefizite vorhanden (Müller & Stanat, 2006; Stanat et al., 2010; Walter, 2008). Becker und Biedinger (2006) zeigen zudem, dass dieser Nachteil für Kinder türkischer Herkunft bereits im Vorschulalter festzustellen ist. Innerhalb der Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund weisen Vorschulkinder türkischer Herkunft den höchsten Förderbedarf hinsichtlich der deutschen Sprache auf, während Kinder aus der ehemaligen Sowjetunion den geringsten Förderbedarf haben. Letzteres geht mit Ergebnissen der PISA-Studie einher (Stanat et al., 2010; Walter, 2008). Im Vergleich zur deutschsprachigen Vergleichsgruppe zeigten sich hier die geringsten Leistungsunterschiede für Kinder, deren Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind, sowie für Kinder polnischer Herkunft.

Damit einhergehend ist die *Familiensprache*, d. h. die in der Familie am häufigsten gesprochene Sprache, ebenfalls zu berücksichtigen. Ist die Familiensprache nicht Deutsch, sind bei Kindern mit Migrationshintergrund höhere Leistungsrückstände vorhanden. Dies wurde sowohl im Rahmen der PISA-Studie (Müller & Stanat, 2006; Stanat & Christensen, 2006; Stanat et al., 2010; Walter, 2008; Walter & Taskinen, 2007) für Schüler der Sekundarstufe als auch im Rahmen der IGLU-Studie (Schwippert et al., 2008; Schwippert et al., 2012) für Grundschulkindern nachgewiesen.

Bei der Betrachtung der Kompetenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund sollte nicht zuletzt auch die *Dauer des Kindergartenbesuchs* als Einflussvariable berücksichtigt werden. Becker und Biedinger (2006) stellten bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund einen Zusammenhang zwischen der Kindergartenerfahrung und der Wahrscheinlichkeit eines im Rahmen der Einschulungsuntersuchung identifizierten Förderbedarfs in der deutschen Sprache fest. Mit zunehmender Kindergartenbesuchsdauer sank die Wahrscheinlichkeit eines solchen Förderbedarfs. Dieser Effekt war jedoch erst ab einer Dauer des Kindergartenbesuchs von mindestens zwei Jahren statistisch bedeutsam. In konkreten Zahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass bei 44 bis 65 % der Kinder mit Migrationshintergrund, die keine Kindergartenerfahrung aufwiesen, ein Förderbedarf in der deutschen Sprache diagnostiziert wurde. Bei Kindern mit Migrationshintergrund, die mehr als drei Jahre einen Kindergarten besucht hatten, lag diese Quote hingegen bei lediglich 12 bis 19 %. Die unterschiedlichen

Prozentangaben kommen dadurch zustande, dass die Quote des Förderbedarfs je nach Herkunftsland variierte. Die höchste Quote war bei Kindern türkischer Herkunft zu verzeichnen.

Aus den vorangegangenen Erläuterungen wird deutlich, dass bei Betrachtung der (schrift-)sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund der mögliche Einfluss dritter Variablen in Betracht gezogen werden sollte. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die in diesem Zusammenhang berücksichtigten Variablen aus untersuchungsökonomischen Gründen auf die Angaben der Eltern zu ihren Mutter-/Erstsprachen beschränkt. Nachdem in Kapitel 2.2 die besondere Situation von Kindern mit Migrationshintergrund beim Schriftspracherwerb erörtert wurde, werden in Kapitel 2.3 Fördermöglichkeiten der schriftsprachlichen Entwicklung im Vorschulalter beschrieben.

2.3 Förderung der schriftsprachlichen Entwicklung im Vorschulalter

Wie aus der Schilderung der schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten (Kapitel 2.1.1) und ihrer Relevanz für die Schriftsprachentwicklung (Kapitel 2.1.3) hervorgeht, gibt es für die Förderung des Schriftspracherwerbs im Vorschulalter diverse Ansatzpunkte. Die familiäre Förderung, die in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht, bildet hierbei einen möglichen Ansatz zur Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten. Bei dieser Art der Förderung handelt es sich um keine formale sprachbezogene Förderung, d. h., sie erfolgt in der Regel nicht anhand eines bestimmten festgelegten Förderprogramms. Daneben existieren zahlreiche Förderprogramme, die hauptsächlich im institutionellen Setting – also im Kindergarten, in der Kindertagesstätte oder in der Grundschule – zum Einsatz kommen. Diese fokussieren meist die Förderung einer bestimmten Kompetenz wie bspw. die phonologische Bewusstheit. Im Folgenden sollen einige dieser Förderansätze exemplarisch vorgestellt werden. Zunächst erfolgt in Kapitel 2.3.1 die Beschreibung des Förderkonzepts des Dialogischen Lesens. Hierbei stehen die Interaktionen des Kindes mit einer erwachsenen Person (einer Erzieherin oder einem Elternteil) beim gemeinsamen Lesen im Vordergrund. Gerade das gemeinsame Lesen stellt eine der wichtigsten sprachbezogenen Förderaktivitäten in einer Familie dar. Somit ist bei diesem Förderansatz die Nähe zum zentralen Thema der vorliegenden Arbeit – die familiäre sprachbezogene Förderung – gegeben. Darauf aufbauend werden in Kapitel 2.3.2 Befunde zu Interventionsprogrammen im Bereich der häuslichen Literacy-Förderung geschildert. Im Anschluss daran wird in Kapitel 2.3.3 die Förderung der phonologischen Bewusstheit thematisiert. Dies geschieht aus den folgenden zwei Gründen: Erstens handelt es sich bei dieser Vorläuferfertigkeit erwiesenermaßen um einen besonders wichtigen Prädiktor des Schriftspracherwerbs (vgl. Kapitel 2.1.1) und zweitens wurde in einer der Studien, auf die sich die vorliegende Arbeit bezieht, ein Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten umgesetzt (vgl. Kapitel 4.2). Etwaige differenzielle Effekte dieses Trainingsprogramms in Abhängigkeit vom Ausmaß der familialen sprachbezogenen Förderung sollen in einer der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit untersucht werden (vgl. Kapitel 3.5). Abschließend wird in Kapitel 2.3.4 erörtert, inwiefern

die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und das Arbeitsgedächtnis – beides für die Schriftsprachentwicklung relevante kognitive Ressourcen – trainiert werden können.

2.3.1 Dialogisches Lesen (dialogic reading)

Ausgehend vom Befund, dass frühe Erfahrungen mit Bilderbüchern mit der Sprachentwicklung korrelieren (vgl. Kapitel 2.4), entwickelten Whitehurst und Kollegen ein Interventionsprogramm zum gemeinsamen Lesen, das die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten durch interaktives Bilderbuchlesen beinhaltet (Whitehurst et al., 1988). Die Wirksamkeit dieses als „Dialogisches Bilderbuchlesen“ (= dialogic reading) bekannte Programm wurde in einer Reihe von Studien überprüft und belegt (Marulis & Neuman, 2010; Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008). Meta-Analysen zufolge wurden positive Effekte des Dialogischen Lesens auf diverse sprachliche Kompetenzen nachgewiesen. So beeinflusst das Dialogische Lesen den Wortschatz, die mittlere Äußerungslänge, grammatische Fähigkeiten sowie schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten (Mol, Bus & de Jong, 2009; Mol et al., 2008). Dabei erweisen sich die Effekte auf produktive Sprachkompetenzen als höher als die Effekte auf rezeptive Fähigkeiten.

Die erste Trainingsstudie der Programmautoren (Whitehurst et al., 1988) diente der Überprüfung einer einmonatigen Intervention, die auf die Verbesserung des gemeinsamen Lesens von Bilderbüchern im Elternhaus abzielte. Dabei wurden zweijährige Kinder aus Mittelsstandsfamilien untersucht. Jeweils die Hälfte der teilnehmenden Kinder wurde zufällig der Interventions- und Kontrollgruppe zugewiesen. In beiden Gruppen wurden die Eltern für die Bedeutung des Bilderbuchlesens für den Spracherwerb sensibilisiert. Darüber hinaus nahmen die Eltern der Interventionsgruppe an zwei halbstündigen Trainingssitzungen teil, in denen ihnen die Prinzipien des Dialogischen Bilderbuchlesens durch Modellierung und anschließendem Einüben im Rollenspiel vermittelt wurden. So sollten die Eltern in den Vorlesesituationen u. a. die folgenden Strategien anwenden:

- häufig offene und elaboriertere Fragen stellen
- häufig nach Funktionen/Attributen fragen
- die kindlichen Äußerungen häufig durch Expansionen ergänzen
- angemessene Reaktionen auf die Antwortversuche der Kinder zeigen
- stures Vorlesen eingrenzen
- selten Fragen stellen, die durch einfaches Zeigen der Kinder beantwortet werden können

Während des Interventionszeitraums von vier Wochen nahmen alle teilnehmenden Familien die Vorlesesitzungen auf Tonband auf. Im Sinne eines Implementation Checks diente dies der Überprüfung, ob sich die Eltern der Experimentalgruppe an die Instruktionen hielten. Dies konnte durch die Tonaufnahmen bestätigt werden. Außerdem zeigte die Auswertung der Tonbänder, dass den Kindern der Interventions- und Kontrollgruppe etwa gleich häufig vorgele-

sen wurde. Im Posttest der produktiven Sprachleistungen zeigten die Kinder der Interventionsgruppe deutlich bessere Leistungen als die ungeförderten Kinder der Kontrollgruppe – die trainierten Kinder waren der Kontrollgruppe um sechs bis achteinhalb Monate voraus. Im Prätest vor dem Interventionszeitraum hatten sich die beiden Gruppen nicht voneinander unterschieden. Zudem zeigte die Auswertung der Tonbänder der Vorlesesituationen, dass die Kinder der Interventionsgruppe eine höhere mittlere Äußerungslänge aufwiesen sowie häufiger Sätze und seltener Einwortäußerungen von sich gaben. In einem Follow-Up-Test neun Monate nach Abschluss der Intervention konnten diese Gruppenunterschiede deskriptiv immer noch nachgewiesen werden.

In Folgestudien konnte zudem die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens, das in Kinderbetreuungseinrichtungen umgesetzt wurde, auch bei Kindern mit einem niedrigen SES in Mexiko (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992) und in den USA (Whitehurst et al., 1994), d. h. bei so genannten „Risikokindern“, nachgewiesen werden. Diese Kinder wiesen zu Beginn der Intervention geringe sprachliche Leistungen auf – in der amerikanischen Studie betrug der Rückstand in der sprachlichen Entwicklung in etwa 10 Monate. In beiden Studien zeigten die Kinder der Interventionsgruppe in allen überprüften sprachlichen Bereichen bessere Leistungen im Posttest als die Kinder der Kontrollgruppe.

Auch im deutschen Sprachraum erwies sich eine Überprüfung der Wirksamkeit des Dialogischen Lesens bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund als vielversprechend (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Ennemoser et al. (2013) konnten zeigen, dass Kinder, die im Kindergarten nach den Prinzipien des Dialogischen Lesens gefördert wurden, signifikant höhere Leistungszuwächse in der Sprachkompetenz erzielten als die Kinder der Kontrollgruppe, die das reguläre Sprachförderprogramm im Kindergarten durchliefen. Dabei zeigte sich ein förderlicher Effekt des Dialogischen Lesens auch hier vor allem bei produktiven Sprachfähigkeiten.

Somit stellt das Dialogische Lesen eine effektive Maßnahme zur vorschulischen Förderung des Wortschatzes dar. Gerade die Wirksamkeit der Förderung bei Kindern, die in Haushalten mit einem niedrigen SES aufwachsen, ist positiv hervorzuheben. Mit diesem Förderansatz können Eltern dafür sensibilisiert werden, wie wichtig es ist, förderliche Aktivitäten – wie bspw. das gemeinsame Lesen – mit ihrem Kind durchzuführen. Zudem lernen die Eltern auch, auf die Qualität der sprachlichen Interaktionen mit ihrem Kind zu achten. Auch der Einsatz dieser Fördermaßnahme im institutionellen Setting – d. h. im Kindergarten oder in der Kindertagesstätte – ist vielversprechend.

2.3.2 Erkenntnisse zu Interventionsprogrammen im Bereich der häuslichen Literacy-Förderung

Wie in Kapitel 2.3.1 dargelegt wurde, handelt es sich beim Dialogischen Lesen von Whitehurst und Kollegen (1988) um einen vielversprechenden Ansatz zur Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern im Kindergartenalter. Das Dialogische Lesen kann dabei sowohl

von Erzieherinnen im Kindergarten als auch von Eltern im Elternhaus angewandt werden. Darüber hinaus existieren noch zahlreiche weitere Interventionsprogramme, die auf die Verbesserung der familialen Literacy-Förderung abzielen. Im Folgenden werden Erkenntnisse aus Meta-Analysen, die sich mit den Effekten solcher Interventionsprogramme beschäftigt haben, vorgestellt.

In zwei Meta-Analysen derselben Arbeitsgruppe wurde die Wirksamkeit diverser familiärer Programme zur Frühförderung im Bereich Literacy untersucht (McElvany, Herppich, van Steensel & Kurvers, 2010; van Steensel, McElvany, Kurvers & Herppich, 2011). Die Autoren betrachteten dabei die Effekte auf Literacy-Kompetenzen vor der Einschulung, wobei Effekte auf den Kompetenzbereich „Kode“ (phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Dekodierfähigkeit) von Effekten auf den Kompetenzbereich „Verständnis“ (Wortschatz, Verständnis von Geschichten) unterschieden wurden. Die Meta-Analysen sollten den Autoren zufolge aufdecken, welchen Einfluss Programm- bzw. Studienmerkmale auf die Effektivität eines Programms haben. McElvany et al. (2010) zufolge können familiäre Förderprogramme an den folgenden Punkten ansetzen:

- bildungsrelevante Ressourcen bereitstellen
- Eltern sensibilisieren und anleiten
- die Eltern-Kind-Interaktionen verbessern
- spezifische Kompetenzen trainieren

Ausgehend von diesen Ansatzpunkten wurden zum Zeitpunkt der Durchführung der Meta-Analysen die folgenden Programme zur Förderung der häuslichen Literacy-Umgebung im deutschen Sprachraum identifiziert:

- „Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters“ (HIPPY)
- „Parents as Teachers“ (PAT – Mit Eltern lernen)
- „Opstapje – Schritt für Schritt“
- „Griffbereit“
- „Rucksack“
- Hamburger Family Literacy Projekt (FLY)
- Schweizer Projekt „Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy“
- „Buchstart“
- „Lesestart“

Nach umfassender Recherche wurden insgesamt 15 Studien mit 27 Stichproben aus dem Zeitraum von 1990 bis 2007 in die erste Meta-Analyse der Arbeitsgruppe (McElvany et al., 2010) mit aufgenommen. Dabei handelte es sich vorwiegend um Studien aus dem angelsächsischen Raum. In diesen Studien wurden die folgenden sieben Programme eingesetzt:

- 1) Dialogic Reading
- 2) Even Start

- 3) HIPPY
- 4) Project PRIMER (PRoducing Infant/Mother Ethnic Readers)
- 5) Project EASE (Early Access to Success in Education)
- 6) Opstap Opnieuw
- 7) namenloses Programm (Förderung der Qualität des gemeinsamen Lesens und des Diskutierens über Bücher)

In der neueren Meta-Analyse derselben Autoren wurden zusätzlich aktuellere Studien berücksichtigt (van Steensel et al., 2011). So wurden insgesamt 30 Studien mit 47 Stichproben aus dem Zeitraum von 1990 bis 2010 in die Berechnungen mit aufgenommen. Insgesamt wurden in diesen Studien 21 verschiedene Förderprogramme eingesetzt. Fünf dieser Programme wurden häufiger als einmal evaluiert (Dialogic Reading; Paired Reading; HIPPY; Project PRIMER; Project EASE). Im Großteil der Studien ($n = 18$) beinhalteten die Programme sowohl gemeinsames Lesen als auch weitere Literacy-Aktivitäten (z. B. Übungen zur phonologischen Bewusstheit); in den verbleibenden Studien zielte die Intervention in 9 Fällen lediglich auf das gemeinsame Lesen und in 5 Fällen ausschließlich auf andere Literacy-Aktivitäten ab.

Die Analysen bescheinigen den Programmen insgesamt gesehen geringe, jedoch signifikante Effekte. So liegt der Gesamteffekt im Bereich „Literacy“ bei $d = 0.20$ (McElvany et al., 2010) bzw. bei $d = 0.18$ (van Steensel et al., 2011). Im Bereich „Verständnis“ betragen die Effektstärken $d = 0.17$ (McElvany et al., 2010) bzw. $d = 0.22$ (van Steensel et al., 2011), während im Bereich „Kode“ Effekte in Höhe von $d = 0.24$ (McElvany et al., 2010) bzw. $d = 0.17$ (van Steensel et al., 2011) verzeichnet werden. Die Unterschiede zwischen den Effekten auf die unterschiedlichen Zielvariablen sind jedoch nicht statistisch signifikant. Beim Bereich „Verständnis“ wurden in der ersten Meta-Analyse (McElvany et al., 2010) keine homogenen Effekte gefunden. Daher wurden Moderatoranalysen durchgeführt, um systematische Unterschiede in den Effektstärken zu erklären. Als einziger signifikanter Moderator stellte sich die Kontrolliertheit/Striktheit der Durchführung heraus. Höhere Effekte wurden demzufolge bei Studien gefunden, die methodisch weniger strikt waren, die also keine Randomisierung oder kein Matching der Teilnehmer beinhalteten. Die Selbstselektion der Teilnehmer könnte so zu höheren Effekten geführt haben, da die Teilnehmer vermutlich motivierter und kompetenter waren als in anderen Studien. In der neueren Meta-Analyse der Arbeitsgruppe (van Steensel et al., 2011) konnten in weiterführenden Analysen keine Moderatoren der Effekte aufgedeckt werden.

Somit stellten McElvany und Kollegen (McElvany et al., 2010; van Steensel et al., 2011) in beiden Meta-Analysen geringe Effekte von Förderprogrammen im Bereich der Family-Literacy fest. Einen möglichen Grund für die geringen Effekte sehen die Autoren in einer niedrigen Implementationsqualität bzw. einer niedrigen Treatment Fidelity. Zudem könnte auch die Vermittlung der Trainingsinhalte durch so genannte Multiplikatoren, wie es in einigen Stu-

dien der Fall war, zu einer Trainingsdiffusion beigetragen haben. Dies kann aufgrund mangelnder Daten in den Studien nicht überprüft werden.

Weiteren Meta-Analysen zufolge fallen die Effekte familialer Interventionen auf die (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten von Kindern weit höher aus (Mol et al., 2008; Sénéchal & Young, 2008). Sénéchal und Young (2008) betrachteten in ihrer Analyse die Effekte von Interventionen, die auf gemeinsame Literacy-Aktivitäten abzielen, auf die schriftsprachlichen Kompetenzen vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. Dabei wurden im Kindergarten die Kompetenzbereiche Buchstabenkenntnis, frühes Lesen sowie phonologische Bewusstheit zusammengefasst, während die Lesekompetenz bei den Grundschulkindern der ersten bis dritten Klasse die beiden Bereiche Dekodieren und Leseverständnis umfasste. Die mündlichen Sprachkompetenzen, d. h. der Wortschatz, wurden bewusst aus den Analysen ausgeklammert. Die Analysen zeigten, dass die Interventionen einen positiven Effekt auf die schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder in Höhe von $d = 0.65$ haben. Dabei variieren die Effektstärken in den 16 einbezogenen Studien zwischen $d = 0.07$ und $d = 2.02$, d. h., die Studien sind hinsichtlich der gefundenen Effekte nicht homogen. Weiterführende Analysen deckten auf, dass Interventionen, die spezifische Literacy-Aktivitäten – wie bspw. das explizite Beibringen von Buchstaben – beinhalten, höhere Effekte ($d = 1.15$) erzielen als Programme, bei denen die Eltern den Kindern beim Lesen von Büchern zuhören ($d = 0.52$). Wenn nur Studien berücksichtigt wurden, in denen Eltern ihren Kindern vorlesen, gab es keine signifikanten Effekte auf die schriftsprachlichen Kompetenzen ($d = 0.18$). Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass diese Interventionsart in lediglich 3 der 16 Studien eingesetzt wurde.

Mol et al. (2008) untersuchten in ihrer Meta-Analyse die Effekte des Dialogischen Lesens in der Familie auf den Wortschatz von Kindergartenkindern im Alter von zwei bis sechs Jahren. In die Analysen wurden 16 Studien einbezogen. Die Berechnungen ergaben eine Gesamteffektstärke des Dialogischen Lesens von $d = 0.42$ auf den Wortschatz. Die Effekte auf den produktiven Wortschatz ($d = 0.59$) waren dabei höher als die Effekte auf den rezeptiven Wortschatz ($d = 0.22$). Zudem wurden bei älteren Kindern (vier bis sechs Jahre) geringere Effektstärken ($d = 0.14$) gefunden als bei jüngeren Kindern (zwei bis drei Jahre; $d = 0.50$). Auch scheinen so genannte „Risikokinder“, deren Familien Sozialhilfe beziehen oder über ein geringes Einkommen verfügen oder deren Mutter ein geringes Bildungsniveau aufweist, in geringerem Maße vom Dialogischen Lesen zu profitieren als Kinder, die nicht dieser Risikogruppe angehören. So wurde für die „Risikokinder“ lediglich ein schwacher Effekt auf den Wortschatz in Höhe von $d = 0.14$ gefunden, während für die Gruppe ohne Risiko ein mittlerer Effekt in Höhe von $d = 0.50$ festgestellt wurde. Dies könnte zum einen daran liegen, dass ein gewisses Maß an Bildung der Eltern für die Effektivität des Dialogischen Lesens erforderlich ist. Zum anderen ist das Dialogische Lesen bei „Risikokindern“ eventuell nicht wirksam, da das Bilden von Inferenzen (und ähnliche weitere Anforderungen beim Dialogischen Lesen) ihre Fähigkeiten überfordert.

Laut van Steensel et al. (2011) gibt es diverse mögliche Gründe dafür, dass in den Meta-Analysen von Sénéchal und Young (2008) und Mol et al. (2008) weit höhere Effekte festgestellt wurden als in ihrer eigenen Arbeit. Als ersten Grund führen van Steensel et al. (2011) auf, dass in diesen Arbeiten bewusst bestimmte Kompetenzbereiche zur Betrachtung der Effekte der untersuchten Programme ausgewählt wurden. So überprüften Mol et al. (2008) lediglich die Effekte auf den Bereich Wortschatz, während Sénéchal und Young (2008) gerade diesen Kompetenzbereich aus ihren Analysen ausschlossen. Diese Auswahl der betrachteten Kompetenzbereiche könnte zu einer Erhöhung der mittleren Gesamteffektstärke bei Mol et al. (2008) und Sénéchal und Young (2008) geführt haben. Des Weiteren waren van Steensel et al. (2011) konservativer bei der Anpassung besonders hoher Effektstärken. In ihren Analysen wurden Effektstärken, die mehr als zwei Standardabweichungen von der mittleren Effektstärke abwichen, als Ausreißer angesehen und bei der Berechnung der Gesamteffektstärke nicht berücksichtigt – bei den anderen Autoren galten Effektstärken erst ab einer Abweichung von drei Standardabweichungen als Ausreißer. Dieses konservativere Kriterium von van Steensel et al. (2011) könnte eine niedrigere Gesamteffektstärke in ihrer Meta-Analyse bewirkt haben. Als Letztes müssen auch die höheren Konfidenzintervalle der berechneten Effektstärken bei Sénéchal und Young (2008) (0.53 bis 0.78) und Mol et al. (2008) (0.16 bis 0.54) aufgeführt werden. Die Berechnung der Gesamteffektstärken von McElvany et al. (2010) und van Steensel et al. (2011) scheinen mit einem geringeren Konfidenzintervall (0.12 bis 0.28 bzw. 0.11 bis 0.24) präziser zu sein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Interventionen im familiären Bereich, die auf die Förderung gemeinsamer Literacy-Aktivitäten abzielen, vielversprechend scheinen. Jedoch wird die Wirksamkeit solcher Programme mutmaßlich durch diverse Einflussfaktoren beeinflusst. Zu diesen Faktoren zählen u. a. der Grad an Kontrolliertheit der Studie, die Art der Aktivitäten, die das Trainingsprogramm beinhaltet, das Alter der Kinder oder klassische Risikofaktoren wie ein geringer sozioökonomischer Status oder ein niedriges Bildungsniveau der Eltern. Nachdem die Wirksamkeit von Interventionen im familiären Setting, die auf eine Förderung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen abzielen, erläutert wurde, soll im folgenden Abschnitt die Förderung der phonologischen Bewusstheit als eine besonders wichtige Vorläuferfertigkeit des Schriftspracherwerbs beschrieben werden.

2.3.3 Förderung der phonologischen Bewusstheit

Neben den in Kapitel 2.3.1 und 2.3.2. beschriebenen Förderansätzen, in denen die familiäre Förderung in den Vordergrund gestellt wird, existieren zahlreiche Interventionsprogramme zur Förderung der schriftsprachlichen Entwicklung, die im institutionellen Setting – d. h. im Kindergarten, in der Kindertagesstätte oder in der Grundschule – zum Einsatz kommen. Als gut evaluierte Maßnahmen zur Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – und damit zur Förderung des Schriftspracherwerbs – gelten Trainingsprogramme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Die Wirksamkeit dieser Trainingsprogramme ist sowohl internatio-

nal als auch für den deutschen Sprachraum bereits vielfach bestätigt worden (vgl. die Überblicke bei Bus & van IJzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001; Schneider & Stengard, 2000).

Insgesamt betrachtet bewirken Trainingsprogramme, die auf die Verbesserung der phonologischen Bewusstheit abzielen, sowohl kurz- als auch längerfristige Effekte. Kurzfristig gesehen wird – meist im letzten Kindergartenjahr – eine Steigerung der phonologischen Bewusstheit an sich bewirkt. Zusätzlich können im Großteil der Studien längerfristige positive Effekte des Trainings auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten im Grundschulalter nachgewiesen werden. Allerdings sind diese längerfristigen Effekte geringer als die unmittelbar nach dem Training gefundenen Effekte auf die phonologische Bewusstheit. So zeigen die internationalen Meta-Analysen von Bus und van IJzendoorn (1999) sowie von Ehri et al. (2001), dass der anfängliche Trainingseffekt von ca. einer Standardabweichung in der Grundschule um etwa die Hälfte zurückgeht. Auch die Meta-Analyse von Fischer und Pfost (2015), in der bisherige Trainingsstudien im deutschen Sprachraum einbezogen wurden, verdeutlicht diese Minimierung der Effekte. Der unmittelbare Trainingseffekt auf die phonologische Bewusstheit ist mit einer Effektstärke von $d = 0.36$ als gering bis moderat einzustufen, während die längerfristigen Transfereffekte auf das Lesen und Schreiben mit $d = 0.20$ (bis zu ein Jahr nach Interventionsende) bzw. $d = 0.14$ (über ein Jahr nach Interventionsende) geringer ausfallen.

Im deutschen Sprachraum stellen die Würzburger Trainingsprogramme „Hören, lauschen, lernen 1“ (HLL 1; Küspert & Schneider, 2008) und „Hören, lauschen, lernen 2“ (HLL 2; Plume & Schneider, 2004) die am besten evaluierten Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit dar. So konnten sowohl die Programmautoren als auch externe Forschergruppen die Wirksamkeit der Trainingsprogramme auf die phonologische Bewusstheit sowie auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Grundschule bestätigen (vgl. z. B. Schneider, 2008b; Schneider & Marx, 2008; Souvignier, 2003). Jedoch gibt es auch Studien, in denen keine längerfristigen Effekte des Trainings auf das Lesen und Rechtschreiben in den ersten Schuljahren gefunden werden (Roos, Schöler, Treutlein & Zöller, 2007; Rothe, Grünling, Ligges & Fackelmann, 2004). Laut Rothe (2007) ist ein möglicher Grund für das Ausbleiben der längerfristigen Effekte darin zu sehen, dass weitere Aspekte wie bspw. die familiäre und die schulische Lernumwelt die Schriftsprachentwicklung beeinflussen. Das Training der phonologischen Bewusstheit ist also nicht der alleinige Schrittmacher eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs.

Als Zielgruppe von Trainingsprogrammen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit werden insbesondere Risikogruppen für die Entwicklung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten angesehen. Bezüglich der Trainingseffekte bei dieser Zielgruppe konnte gezeigt werden, dass auch so genannte „Risikokinder“ mit niedrigen Ausgangswerten in der phonologischen Bewusstheit von einer Förderung der phonologischen Bewusstheit profitieren (Elbro & Petersen, 2004; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta, 1998; Jäger et al., 2012; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Schneider, Ennemoser, Roth & Küspert, 1999; Schneider,

Küspert, Roth, Visé & Marx, 1997; Schneider, Roth & Ennemoser, 2000; Schneider, Roth, Küspert & Ennemoser, 1998). Jedoch ist die Höhe der Effekte in Gruppen mit oder ohne potenzielles Risiko für die Entwicklung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in etwa gleich (Ehri et al., 2001). Zu einem gegenläufigen Ergebnis kommen Fischer und Pfof (2015) in ihrer Meta-Analyse. Ausgelesene Stichproben von „Risikokindern“ für die Entwicklung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten profitierten hier in geringerem Maße von einem Training der phonologischen Bewusstheit als unausgelesene Stichproben. Jedoch könnte dieser Befund dadurch zustande gekommen sein, dass die Mehrzahl der Studien mit ausgelesenen „Risiko-stichproben“ mit Grundschulkindern durchgeführt wurden, während die unausgelesenen Stichproben vermehrt Kindergarten-/Vorschulkinder umfassten. Aus bisherigen Meta-Analysen (Bus & van IJzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001; Fischer & Pfof, 2015; Schneider & Stengard, 2000) ist bekannt, dass ein Training der phonologischen Bewusstheit größere Effekte bei Kindergarten-/Vorschulkindern bewirkt als bei Schulkindern. Der Förderzeitpunkt könnte somit für die Befunde von Fischer und Pfof (2015) eine Rolle gespielt haben.

Hinsichtlich des SES der Kinder ergibt sich ein ähnliches Bild. So profitieren kurzfristig gesehen Kinder aller Schichten im gleichen Ausmaß von einem Training der phonologischen Bewusstheit. Allerdings sind Kinder mit einem niedrigen SES bei den längerfristigen Effekten auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten gegenüber Kindern mit einem mittleren oder hohen SES benachteiligt (Ehri et al., 2001).

Zudem gibt es im deutschen Sprachraum einige Studien, die die Trainingseffekte bei Kindern mit Migrationshintergrund überprüft haben (Blatter et al., 2013; Gräsel, Gutenberg, Pietzsch & Schmidt, 2003; Schöppe et al., 2013; Souvignier, Duzy, Glück, Pröscholdt & Schneider, 2012; Weber et al., 2007). Insgesamt deuten diese Studien darauf hin, dass eine Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Migrationshintergrund vielversprechend ist. So wurden in all diesen Studien kurzfristige Trainingseffekte auf die phonologische Bewusstheit auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gefunden. Im Rahmen einer eigenen Studie (Blatter et al., 2013) konnten zudem für Kinder mit Migrationshintergrund längerfristige Effekte auf die Lese- und Rechtschreibleistung in der Grundschule belegt werden.

Darüber hinaus wurden in den bisherigen Überprüfungen von Trainingsprogrammen zur phonologischen Bewusstheit zusätzliche Aspekte identifiziert, die die Wirksamkeit der Programme beeinflussen. Wie bereits erwähnt, kann aus einschlägigen Meta-Analysen (Bus & van IJzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001; Fischer & Pfof, 2015; Schneider & Stengard, 2000) gefolgert werden, dass Kindergarten-/Vorschulkinder in höherem Maße von einem Training der phonologischen Bewusstheit profitieren als Schulkindern. Zudem werden größere Effekte des Trainings gefunden, wenn das Training durch wissenschaftliches Personal und nicht von Erzieherinnen oder Lehrerinnen durchgeführt wurde (Ehri et al., 2001). In dieselbe Richtung deutet das Ergebnis, dass die praktische Bedeutsamkeit der Effekte mit zunehmendem Grad an Kontrolle in der Studie ansteigt (Troia, 1999). Weiterhin erwies sich eine Förderung im Kleingruppensetting einer Förderung im Einzelsetting überlegen (Ehri et al., 2001).

Als besonders förderlich für die Trainingseffekte hat sich eine Kombination des Trainings der phonologischen Bewusstheit mit der Einführung von ersten Buchstaben-Laut-Zuordnungen erwiesen (Ehri et al., 2001). Eine solche kombinierte Förderung ist einer alleinigen Förderung der phonologischen Bewusstheit überlegen. Diese Erkenntnis untermauert die Annahme der so genannten phonologischen Verknüpfungshypothese (= phonological linkage hypothesis), die erstmals von Hatcher, Hulme und Ellis (1994) formuliert wurde. Dieser Hypothese zufolge sollten Trainingsprogramme, die auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit abzielen, das Beibringen von ersten Buchstaben beinhalten, um die Trainingseffekte zu maximieren. Auch im deutschen Sprachraum konnte die höhere Wirksamkeit einer kombinierten Förderung nachgewiesen werden (Roth & Schneider, 2002; Schneider et al., 2000). Jedoch muss einschränkend angemerkt werden, dass neuere Meta-Analysen (Fischer & Pfost, 2015; Suggate, 2014) zu einem gegenläufigen Ergebnis kommen. Demnach ist ein kombiniertes Training, das zusätzlich zur Förderung der phonologischen Bewusstheit auch erste Buchstaben-Laut-Zuordnungen vermittelt, einem rein phonologischen Training nicht überlegen.

Neben der phonologischen Bewusstheit spielen weitere Fertigkeiten beim Schriftspracherwerb eine wichtige Rolle. Abgesehen von den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten (vgl. Kapitel 2.1) werden auch kognitive Fähigkeiten als Voraussetzungen der Schriftsprachentwicklung angesehen. Inwiefern eine Förderung zweier unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten – die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und das Arbeitsgedächtnis – möglich ist, soll daher im folgenden Abschnitt erläutert werden.

2.3.4 Die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und das Arbeitsgedächtnis: Förderung möglich?

Sowohl die sprachgebundene Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit als auch das Arbeitsgedächtnis für lautbasierte Informationen, die so genannte phonologische Schleife (Baddeley, 1986), spielen als Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung (vgl. Kapitel 2.1.1) eine wichtige Rolle beim Schriftspracherwerb. Beide Bereiche – die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses – zählen zu den grundlegenden kognitiven Funktionen. Im Laufe der Entwicklung verändern sich diese Fähigkeiten durchaus, jedoch können sie nur in geringem Maße durch Umwelteinflüsse beeinflusst werden. Sie gelten somit als so genannte kultur- und bildungsunabhängige (culture fair) Fähigkeiten (Weinert, Ebert & Dubowy, 2010).

Laut heutigen Erkenntnissen vergrößert sich die strukturelle Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ab dem zweiten Lebensjahr nicht mehr (Mähler & Hasselhorn, 2001). In diesem Sinne wird eine Unveränderbarkeit der insgesamt zur Verfügung stehenden Verarbeitungskapazität angenommen (Case, 1985). Aufgrund zunehmender Automatisierung der zugrundeliegenden Informationsverarbeitungsprozesse steigen im Zuge der Entwicklung jedoch die Geschwindigkeit und die Effizienz dieser Prozesse an. Da die Informationsverarbeitungsprozesse somit

weniger Kapazität benötigen, führt dies zu einem Anstieg der verfügbaren Gedächtniskapazität für die Speicherung von Informationen im Kurzzeitgedächtnis (Case, Kurland & Goldberg, 1982). Dennoch besteht Konsens dahingehend, dass die strukturelle Kapazität des Gedächtnisses nur begrenzt trainierbar bzw. erweiterbar ist (Borkowski & Konarski, 1981; Case, 1985; Mähler & Hasselhorn, 2001). Vielmehr verändern sich lediglich prozessuale Aspekte der Arbeitsgedächtniskapazität im Laufe der Entwicklung (Hasselhorn, Lingelbach & Gabert, 1991).

Seit Anfang des 21. Jahrhunderts sind vermehrt Studien durchgeführt worden, die die Trainierbarkeit des Arbeitsgedächtnisses untersuchen. Viele Studien zeigen, dass das Arbeitsgedächtnis durchaus trainiert werden kann (Klingberg, 2010). Dabei wurden Trainingseffekte für unterschiedliche Subgruppen nachgewiesen. Demnach profitieren u. a. unterschiedliche Altersgruppen – von Vorschulkindern (Thorell, Lindqvist, Bergman Nutley, Bohlin & Klingberg, 2009) bis hin zu älteren Erwachsenen im Alter von über 60 Jahren (Dahlin, Nyberg, Bäckmann & Stigsdotter Neely, 2008) – sowie klinische Stichproben von Kindern mit ADHS (Klingberg, Forssberg & Westerberg, 2002) von einem solchen Training. Für die Wirksamkeit eines Arbeitsgedächtnis-Trainings scheint jedoch eine standardisierte, wissenschaftlich begleitete Durchführung in regelmäßigen, längeren Sitzungen – bspw. 30- bis 40-minütige Sitzungen, die fünf Mal pro Woche stattfinden – über einen längeren Zeitraum von mindestens einem Monat notwendig zu sein (Klingberg, 2010).

Die Erkenntnisse bisheriger Studien zur Wirksamkeit von Trainingsprogrammen zur Förderung des Arbeitsgedächtnisses wurden von Melby-Lervåg und Hulme (2013) in einer Meta-Analyse zusammengefasst. In dieser Arbeit wurden insgesamt 23 Studien aus dem Erscheinungszeitraum von 2002 bis 2011 berücksichtigt. Die Berechnungen zeigten, dass Arbeitsgedächtnis-Trainings kurzfristig gesehen, d. h. unmittelbar im Anschluss an die Intervention, mittlere bis starke Verbesserungen der verbalen ($d = 0.79$) und visuell-räumlichen ($d = 0.52$) Arbeitsgedächtnisfähigkeiten bewirken. Moderatoranalysen deckten auf, dass das Alter der Stichprobe für die Effekte auf die verbalen Arbeitsgedächtnisfähigkeiten eine Rolle spielt. Aus den paarweisen Vergleichen kann geschlussfolgert werden, dass dieser Unterschied zwischen jüngeren Kindern (unter 10 Jahre alt) und älteren Kindern (11-18 Jahre alt) besteht. So wurden bei jüngeren Kindern weit höhere Effekte gefunden als bei älteren Kindern. Zum Zeitpunkt eines Follow-Up-Tests, der im Mittel neun Monate nach der Intervention erfolgte, waren für das verbale Arbeitsgedächtnis keine Effekte mehr festzustellen. Dahingegen blieben die Effekte für das visuell-räumliche Arbeitsgedächtnis bei einem Follow-Up-Test, der im Durchschnitt fünf Monate nach der Intervention stattfand, in mittlerer Höhe bestehen ($d = 0.41$). Darüber hinaus wurden keine Hinweise auf eine Generalisierung der Effekte eines Arbeitsgedächtnis-Trainings auf andere Kompetenzen – wie bspw. nonverbale und verbale Fähigkeiten, inhibitorische Aufmerksamkeitsprozesse, das Dekodieren von Wörtern oder mathematische Kompetenzen – gefunden. Insgesamt gesehen scheinen Arbeitsgedächtnis-

Trainings somit kurzfristige spezifische Trainingseffekte zu bewirken, die jedoch nicht auf andere Bereiche generalisieren.

Aus den bisherigen Erläuterungen wird deutlich, dass eine Verbesserung grundlegender kognitiver Kompetenzen – wie bspw. das Arbeitsgedächtnis – möglich ist. Voraussetzung einer solchen Verbesserung ist jedoch eine standardisierte, regelmäßige Förderung, die über einen längeren Zeitraum und in (fast) täglichen Sitzungen stattfindet. Eine derartige Förderung ist vermutlich in keiner der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Familien umgesetzt worden. Daher ist hinsichtlich der im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhobenen familialen sprachbezogenen Förderung davon auszugehen, dass diese keine Wirkung auf die kognitiven Fähigkeiten Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und Arbeitsgedächtnis hat.

Die Ausführungen im vorliegenden Kapitel (Kapitel 2.3) haben verdeutlicht, dass eine Förderung des Schriftspracherwerbs durch den Einsatz spezifischer Förderprogramme möglich ist. Diese kommen vorwiegend im institutionellen Setting – d. h. im Kindergarten, in der Kindertagesstätte oder in der Grundschule – zum Einsatz. Abgesehen von dieser möglichen Förderung des Schriftspracherwerbs im institutionellen Setting, bietet die Familie eine wichtige Förderumgebung für die (schrift-)sprachliche Entwicklung eines Kindes. Bei der sprachbezogenen Förderung in der Familie handelt es sich um keine formale Förderung, d. h., in der Regel wird hierbei kein spezifisches Förderprogramm verwendet. Als zentrales Thema der vorliegenden Arbeit soll die Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die Schriftsprachentwicklung in Kapitel 2.4 umfassend thematisiert werden.

2.4 Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die schriftsprachliche Entwicklung

Die Sprach- und Leseentwicklung eines Kindes sind von Anfang an eng miteinander verweben. So ist ein hoher sprachlicher Anregungsgehalt der Umgebung eines Kindes sowohl für die mündliche als auch die schriftliche Sprachentwicklung wichtig (Hurrelmann, 2004). Dabei resultiert die (Schrift-)Sprachentwicklung aus diversen Sozialisationsprozessen und die Lesesozialisation findet dementsprechend im Kontext einer Reihe von Sozialisationsinstanzen statt. Neben den formellen Sozialisationsinstanzen Kindergarten und Schule sind auch die informellen Sozialisationsinstanzen Familie und Peer Group von Bedeutung. Gerade – aber nicht nur – im Vorschulalter kommt hierbei der Familie als wichtigste und erste soziale Umgebung des Kindes eine zentrale Rolle zu (Hurrelmann, 2004). Folglich ist die Familie als früheste und zugleich wirkungsvollste Instanz der Lesesozialisation anzusehen (Hurrelmann, 1994; Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993).

Im Folgenden wird erläutert, welche Rolle die häusliche Förderumgebung bei der Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten und deren Vorläuferfertigkeiten einnimmt und welche Einflussfaktoren hierbei entscheidend sind. In Kapitel 2.4.1 werden zunächst die entscheidenden Einflussfaktoren – die Struktur- und Prozessmerkmale – der häuslichen Förderumgebung

beleuchtet. Darauf aufbauend beschäftigt sich Kapitel 2.4.2 mit den unterschiedlichen Konzeptualisierungen und Erfassungsmöglichkeiten der häuslichen Förderung. Anschließend wird in den Kapiteln 2.4.3 und 2.4.4 der aktuelle Forschungsstand zur Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für den Schriftspracherwerb dargestellt. Hierbei wird in Kapitel 2.4.3 der Forschungsstand aus internationalen Studien zusammengefasst, während in Kapitel 2.4.4 auf Erkenntnisse aus Studien im deutschen Sprachraum eingegangen wird. Abschließend erfolgt eine Erläuterung von familialen Strukturmerkmalen, die die Effekte der häuslichen Förderung beeinflussen können. In diesem Zusammenhang wird in Kapitel 2.4.5.1 auf die Rolle des sozioökonomischen Status eingegangen, während in Kapitel 2.4.5.2 die Situation von Kindern, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen, beleuchtet wird.

2.4.1 Struktur- und Prozessmerkmale der häuslichen Förderumgebung

Die Merkmale der – für die (Schrift-)Sprachentwicklung zentralen – häuslichen Förderumgebung können in so genannte familiäre Struktur- und Prozessmerkmale unterteilt werden. Dabei konzentrieren sich die distalen Strukturmerkmale auf die Rahmenbedingungen der häuslichen Förderung, während die eher proximalen Prozessmerkmale – wie es der Name schon andeutet – den eigentlichen Prozess der Förderung in den Fokus rücken. Im Folgenden werden die einzelnen Einflussfaktoren, die zu diesen Merkmalen zählen, näher erläutert.

Familiale Strukturmerkmale

Zu den Strukturmerkmalen der familialen Förderumgebung werden neben der sozialen Schicht oder dem sozioökonomischen Status (SES) einer Familie auch der Migrationshintergrund sowie das Bildungsniveau der Eltern gezählt. All diese Variablen können reliabel und ökonomisch erhoben werden. Jedoch können diese Indikatoren die familiäre Umwelt, in der sich ein Kind entwickelt, nicht umfassend abbilden, da es sich hierbei um eher distale Merkmale der familialen Förderumgebung handelt. Zur Erfassung der familialen Umwelt bedarf es vielmehr den Einbezug so genannter familialer Prozessmerkmale, die näher am Untersuchungsgegenstand sind und somit als proximale Indikatoren der Förderumgebung bezeichnet werden. Diese Merkmale, die einen zentralen Aspekt in der vorliegenden Arbeit bilden, werden im folgenden Abschnitt näher beschrieben.

Familiale Prozessmerkmale

Unter familialen Prozessmerkmalen der häuslichen Förderumgebung versteht man Einflussfaktoren, die im Kontext der Familie vorzufinden sind. Diese dienen der Förderung konkreter Fähigkeiten, positiver Einstellungen und Werte gegenüber dem Lesen sowie der generellen Schulfähigkeit des Kindes. Darüber hinaus begünstigen diese Faktoren, dass das Kind eine eigene Lesekultur aufbaut (McElvany & van Steensel, 2009). In Anlehnung an McElvany (2008) können dabei die im Folgenden beschriebenen familialen Prozessmerkmale unterschieden werden, die alle als Indikatoren einer bestimmten kulturellen Orientierung in einer Fami-

lie aufgefasst werden können. Diese familialen Prozessmerkmale spiegeln gleichzeitig die Prozessmerkmale Stimulation, Instruktion, Motivation und Imitation wider, welche von Helmke und Weinert (1997) als familiäre Determinanten schulischer Leistungen herausgestellt wurden.

Als Erstes spielen – zurückgehend auf Bourdieu (1983) – das Bereitstellen von so genanntem *kulturellem Kapital* bzw. *kulturellen Ressourcen* und die Förderung *kultureller Praxis* in den Familien eine zentrale Rolle für die Lesesozialisation. Auch in der vorliegenden Arbeit sollen diese beiden familialen Prozessmerkmale (kulturelle Ressourcen und kulturelle Praxis) berücksichtigt werden, wobei der Fokus auf die kulturelle Praxis gelegt wird.

Unter *kulturellen Ressourcen* wird der Besitz von Kulturgütern einer Familie verstanden, wie bspw. Bücher, Bilder oder Musikinstrumente. Im Sinne Bourdieus (1983) handelt es sich hierbei um das objektivierte kulturelle Kapital einer Familie, die der Bildung inkorporierten kulturellen Kapitals dient und somit die Entwicklung kultureller Fähigkeiten – wie z. B. den Schriftspracherwerb – fördert. In Studien zur Lesesozialisation werden die kulturellen Ressourcen klassischerweise als Buchbesitz der Familie operationalisiert (wie z. B. in der IGLU-Studie; Stubbe, Buddeberg, Hornberg & McElvany, 2007), jedoch werden auch weitere Indikatoren wie der Besitz von Lexika, Abonnements von Tageszeitungen und Zeitschriften oder das Vorhandensein eines Internetanschlusses zu den kulturellen Ressourcen gezählt (vgl. bspw. die PISA-Studie; Hertel, Jude & Naumann, 2010). Da sich die Lesesozialisation ohne das Vorhandensein von Büchern in der Familie nur schwer vollziehen kann, handelt es sich beim Buchbesitz um einen elementaren Bestandteil der familialen Förderumgebung (Artelt et al., 2005; Schwippert et al., 2003).

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass der Buchbesitz einer Familie auch als familiäres Strukturmerkmal aufgefasst werden kann. Neben dem kulturellen Kapital spiegelt der Buchbesitz einer Familie auch das ökonomische Kapital wider (Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012). Eine Familie, die aufgrund eines höheren SES über mehr Geld verfügt, wird dieses auch eher in Kulturgüter – wie z. B. Bücher – investieren. Zudem besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl an Büchern im Haushalt und dem Bildungsniveau der Eltern (Wendt et al., 2012). In einigen großen Bildungsstudien, wie bspw. in der IGLU-Studie, wird der Buchbesitz daher – neben weiteren gängigen Indikatoren wie der SES und das Bildungsniveau der Eltern – als Indikator für den sozialen Status einer Familie herangezogen (Schwippert et al., 2003; Wendt et al., 2012).

Die *kulturelle Praxis* einer Familie, um die es in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich gehen soll, umfasst im Zusammenhang mit der Lesesozialisation alle lesebezogenen Aktivitäten, Einstellungen, Normen und Werte der Familie. Primär soll durch diese lesebezogenen Unterstützungstätigkeiten der Eltern eine anregende häusliche Förderumgebung geschaffen werden. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass diese Unterstützungstätigkeiten von den Eltern nicht

immer intentional durchgeführt werden. Die kulturelle Praxis wird in die folgenden Bereiche bzw. Prozesse weiter unterteilt.

Eine wichtige Rolle für den Schriftspracherwerb spielt die *frühe familiäre Förderung* schriftsprachlicher Vorläuferfertigkeiten. Als zentrale Aktivitäten in diesem Zusammenhang werden alle *prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen/Aktivitäten* gesehen (Hurrelmann et al., 1993). Hierzu zählen u. a. das Singen von Liedern, das Aufsagen von (Kinder-)Reimen und Gedichten, das Spielen von Sprachspielen und das Erzählen von Geschichten. All diese Aktivitäten beinhalten eine spielerische Auseinandersetzung mit (Schrift-)Sprache und besitzen ein sprachliches Anregungspotenzial. Durch den spielerischen Umgang mit Sprache werden die Kinder an die Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur herangeführt (Artelt et al., 2005). Somit ermöglichen die prä- und paraliterarischen Aktivitäten, das Kind in das Konzept der schriftlichen Sprache einzuführen und so eine Beziehung zwischen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Sprache herzustellen (Hurrelmann, 2006; Hurrelmann, Becker & Elias, 2001). Diese Aktivitäten sind daher wichtig für das spätere Leseinteresse und die spätere Lesefreude – kurz: für die Lesemotivation – eines Kindes und sind insofern förderlich für die Lesesozialisation (Hurrelmann et al., 1993). Besonders relevante Tätigkeiten im Rahmen der frühen familialen Förderung stellen *das gemeinsame Betrachten und Lesen von (Bilder-) Büchern* sowie *das Vorlesen von Büchern* dar. So stellte die US-amerikanische Commission on Reading fest: „The single most important activity for building the knowledge required for eventual success in reading is reading aloud to children“ (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985, S. 23). Des Weiteren sollen durch das Vorlesen beim Kind das Interesse am Lesen sowie die Lesemotivation gefördert, die Bewusstheit für Buchstaben-Laut-Verknüpfungen geschaffen, der Wortschatz erweitert sowie Kenntnisse über Strukturen, Schemata und Schriftkonventionen vermittelt werden (Stubbe et al., 2007).

Zusätzlich können noch weitere *leseunterstützende Tätigkeiten* aufgeführt werden, die den direkten Umgang mit Büchern an sich nicht beinhalten, diesen jedoch anbahnen. Hierzu zählen bspw. *das Besuchen von Bibliotheken und Buchhandlungen* oder *das Verschenken von Büchern* an das Kind.

Ein weiteres wichtiges Merkmal der lesebezogenen kulturellen Praxis einer Familie ist im *Lesevorbild der Eltern* zu sehen. Die Eltern dienen als Lernmodell und so sollten die Kinder die Wertschätzung des Lesens im alltäglichen Verhalten der Eltern beobachten (Hurrelmann, 1994). Hier greift das Lernen am Modell im Sinne Banduras (1979). Jedoch spielt nicht allein das Leseverhalten der Eltern an sich eine Rolle, sondern es geht vielmehr um das so genannte „Leseclima“ (Hurrelmann et al., 1993). Zu diesem zählen neben dem Leseverhalten auch die *Einstellungen der Eltern zum Lesen* und damit einhergehend die Vermittlung einer bestimmten lesebezogenen Wertschätzung und kulturellen Orientierung. Hier spielt die Eingebundenheit des Lesens in den Alltag der Familie und die Vermittlung der mit dem Lesen verbundenen positiven Erfahrungen, Gefühle und Erlebnisse eine wichtige Rolle. Neben Gesprächen

über Bücher und der Anschlusskommunikation über Gelesenes beinhaltet dies auch gemeinsame Leseinteressen und gemeinsame Lesesituationen in der Familie (Hurrelmann, 1994).

In der vorliegenden Arbeit werden sowohl Struktur- als auch Prozessmerkmale der häuslichen Förderumgebung betrachtet. Der Fokus liegt dabei auf einem bestimmten Prozessmerkmal: die frühe familiäre sprachbezogene Förderung in Form von prä- und paraliterarischen Aktivitäten. Im folgenden Kapitel (Kapitel 2.4.2) werden zunächst unterschiedliche Konzeptualisierungen der häuslichen Förderung und Methoden, die der Erfassung dieses Konstrukts dienen, erläutert. Anschließend soll die Bedeutung der häuslichen Förderung für die schriftsprachliche Entwicklung herausgestellt werden. In diesem Zusammenhang wird in Kapitel 2.4.3 auf den Forschungsstand aus internationalen Studien eingegangen, während in Kapitel 2.4.4 die Erkenntnisse aus Studien im deutschen Sprachraum zusammengefasst werden.

2.4.2 Konzeptualisierung und Erfassung der häuslichen Förderung

Die häusliche Förderumgebung und ihre Bedeutung für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen ist gerade im englischen Sprachraum bereits seit Jahrzehnten in zahlreichen Studien untersucht worden. Hierbei hat sich der Begriff *Home Literacy Environment* (= HLE) als Bezeichnung für eine leseförderliche familiäre Umwelt etabliert. Diese Home Literacy Environment wird in unterschiedlichster Weise konzeptualisiert und erhoben. Im Folgenden wird erläutert, welche Konzeptualisierungen (Kapitel 2.4.2.1) und welche Erhebungsinstrumente (Kapitel 2.4.2.2) bei der Erforschung der häuslichen Förderung zum Einsatz kommen. Diese Darstellung soll dazu dienen, die in der vorliegenden Arbeit verwendete Konzeptualisierung und Erhebung der häuslichen Förderung nachvollziehen zu können.

2.4.2.1 Unterschiedliche Konzeptualisierungen der häuslichen Förderung

Betrachtung einer einzelnen Facette (z.B. Vorlesen) vs. Betrachtung mehrerer Facetten

In einem Literatur-Review fassen Scarborough und Dobrich (1994) die Erkenntnisse aus 30 Jahren Forschung zum Einfluss gemeinsamen Lesens von Eltern und Vorschulkindern auf die Entwicklung von Sprach- und Schriftsprachkompetenzen zusammen. Sie konzentrieren sich hierbei auf diese einzelne Facette der häuslichen Förderung, da diese am besten erforscht worden ist. Die Autoren geben in ihrem Review jedoch zu bedenken, dass abgesehen vom Vorlesen bzw. gemeinsamen Lesen zusätzliche Home-Literacy-Aktivitäten für die Schriftsprachentwicklung wichtig seien. Allerdings wurden bis zum Zeitpunkt der Erstellung des Reviews für andere Aspekte der häuslichen Förderung keine höheren Zusammenhänge mit der (Schrift-)Sprachentwicklung nachgewiesen als für das Vorlesen/gemeinsame Lesen. Gleichmaßen wurden keine höheren Zusammenhänge gefunden, wenn anstelle eines Einzel-Indikators ein Summenscore für die häusliche Förderung verwendet wurde (Scarborough & Dobrich, 1994).

In eine ähnliche Richtung deuten die Ergebnisse der Meta-Analyse von Bus et al. (1995). Hinsichtlich der Konzeptualisierung der Vorlesehäufigkeit (Erfassung der Häufigkeit des Vorlesens als Einzel-Item vs. Erfassung mittels eines aus mehreren Items zusammengesetzten Indikators (composite measure)) wurden keine unterschiedlichen Effekte des Vorlesens/ gemeinsamen Lesens gefunden. Die Autoren sehen hiermit ihre Hypothese bestätigt, dass das Vorlesen Teil einer umfangreichen Batterie an Indikatoren einer literarisch gebildeten Umwelt ist und dass hierbei das Vorlesen eine zentrale Facette darstellt. Womöglich seien jedoch weitere Facetten der literarischen Umwelt für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen unverzichtbar.

Dahingegen fanden Payne, Whitehurst und Angell (1994), deren Studie in keiner der beiden Überblicksarbeiten (Bus et al., 1995; Scarborough & Dobrich, 1994) berücksichtigt wurde, durchgehend höhere Korrelationen bei der Verwendung eines Summenwertes der Home-Literacy-Skala, die insgesamt neun Items umfasste, als bei Berücksichtigung einzelner Items. Die von ihnen eingesetzte Skala zur Erfassung der Home Literacy Environment wurde in einem Elternfragebogen (dem *Stony Brook Family Reading Survey*) administriert. Hierbei wurden u. a. Angaben zur Häufigkeit des gemeinsamen Bilderbuch-Lesens, zur Anzahl an Bilderbüchern im Haushalt sowie zum Alter des Kindes, in dem mit dem Vorlesen begonnen wurde, erfragt. In ihrer Studie weisen die Autoren zudem darauf hin, dass die von ihnen festgestellten Zusammenhänge zwischen der Home Literacy Environment und der Sprachkompetenz der Kinder stärker ausgeprägt sind als in bisherigen Studien (Varianzaufklärung von 18.5 % bzw. 12 % bei Payne et al. (1994) vs. unter 10 % in vorangegangenen Studien). Die Autoren führen dies darauf zurück, dass sie sowohl für die Home Literacy Environment als auch für die Sprachkompetenz der Kinder einen Summenscore (composite measure) verwendet haben, während in den meisten früheren Studien Einzelindikatoren miteinander korreliert wurden.

Dieser Befund wird durch eine neuere Meta-Analyse von Mol und Bus (2011) bestätigt. Laut ihren Analysen korrelieren die mündlichen Sprachkompetenzen von Kindergartenkindern in höherem Maße mit einem Summenscore (composite measure) für die Home Literacy Environment ($r = .32$) als mit einem Einzelitem, der die Häufigkeit des gemeinsamen Lesens misst ($r = .16$).

Aus den bisherigen Forschungserkenntnissen lässt sich ableiten, dass die Erfassung der häuslichen Förderung mit einer Bandbreite an unterschiedlichen Facetten eher Erkenntnisse zur deren Wirkung bringt als die Betrachtung eines alleinigen Indikators (dem Vorlesen). Um die häusliche Förderung besser abzubilden, sollten daher mehrere Facetten in deren Erfassung mit einbezogen werden. In Übereinstimmung mit dieser Überlegung wird die häusliche Förderung in der vorliegenden Arbeit mit einer Reihe an prä- und paraliterarischen Tätigkeiten erfasst.

Aktive vs. passive Aspekte der häuslichen Förderung

Laut Niklas und Schneider (2013) sind *aktive* Aspekte der häuslichen Literacy-Förderung, wie bspw. dem Kind vorlesen oder gemeinsam mit dem Kind lesen, scheinbar enger mit der phonologischen Bewusstheit, dem Wortschatz, und dem frühen Lesen verknüpft als *passive* Aspekte, wie bspw. das Beobachten der Eltern beim Lesen oder Fernsehen. Burgess, Hecht und Lonigan (2002) konnten dies in einer Längsschnittstudie an einer Stichprobe von 97 Vorschulkindern im Alter von vier bis fünf Jahren nachweisen. Die Autoren untersuchten die Zusammenhänge zwischen sechs unterschiedlichen Konzeptualisierungen der HLE und diversen sprachlichen Kompetenzen wie u. a. die phonologische Bewusstheit und frühe Schreib- und Lesefähigkeiten (Buchstabenkenntnis und Dekodieren von Wörtern). Hierbei wurden die folgenden sechs unterschiedlichen, sich zum Teil überschneidenden, Konzeptualisierungen der HLE betrachtet:

- 1) Globale HLE-Skala/HLE insgesamt: Jeder der erfassten HLE-Aspekte wurde bei der Bildung dieses Summenscores gleich gewichtet.
- 2) Einschränkungende Umwelt (limiting environment): Diese Skala umfasst die literacy-förderlichen Ressourcen, die zur Verfügung stehen. Hierzu zählen die Bildungsaspirationen der Eltern für das Kind sowie das Arbeitsverhältnis und das Bildungsniveau der Eltern.
- 3) Interaktive HLE: Bei dieser Skala wurden die indirekten (passiven) und direkten (aktiven) Literacy-Aktivitäten mit dem Kind sowie die vorhandenen Lerngelegenheiten zusammengefasst.
- 4) Passive HLE: Diese Skala beinhaltet das indirekte Lernen am Modell. D. h., die Eltern zeigen bestimmte Verhaltensweisen – wie bspw. Lesen oder Fernsehen – und das Kind übernimmt diese.
- 5) Aktive HLE: Diese Skala umfasst alle Aktivitäten, die die Eltern mit dem Kind durchführen und die die (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten fördern sollen (z. B. Reimspiele, gemeinsames Lesen, etc.).
- 6) Gemeinsames Lesen als Einzelindikator: Dieses wurde mit der folgenden Frage erfasst: „In welchem Alter des Kindes wurde mit dem Vorlesen begonnen?“

Die bivariaten Korrelationen der HLE-Konzeptualisierungen mit den Outcome-Maßen zeigten durchgehend signifikante Zusammenhänge. Nachfolgende multiple Regressionen und Korrelationsanalysen ergaben, dass jedoch Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen den HLE-Konzeptualisierungen und den untersuchten Outcome-Maßen existierten. So wurden höhere Zusammenhänge für HLE-Konzeptualisierungen festgestellt, die aktive HLE-Aspekte umfassten. In dieser Altersspanne scheinen die aktiven Aspekte der HLE somit für die Sprachentwicklung wichtiger zu sein als passive Aspekte, Ressourcen oder demographische Indikatoren.

In der vorliegenden Arbeit werden sowohl passive als auch aktive Aspekte der häuslichen Förderung erfasst, um deren Zusammenhänge mit den erhobenen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen zu bestimmen.

Implizite vs. explizite häusliche Förderung

In einigen Studien werden die aktiven Aspekte der häuslichen Förderung in *informelle bzw. implizite* und *formelle bzw. explizite* Förderaktivitäten aufgeteilt, wobei letztere auch als „Teaching“-Aktivitäten bezeichnet werden. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass das gemeinsame Lesen eher mündliche Sprachkompetenzen, wie bspw. den Wortschatz, beeinflussen, wohingegen sich explizites Beibringen von Lesen und Schreiben eher auf schriftbezogene Sprachkompetenzen, wie bspw. die Buchstabenkenntnis, auswirkt (Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998). Diese Annahme wurde durch Erkenntnisse diverser Studien im englischen Sprachraum bestätigt (Evans, Shaw & Bell, 2000; Hood, Conlon & Andrews, 2008; Martini & Sénéchal, 2012; Sénéchal & LeFevre, 2002, 2014; Sénéchal et al., 1998; Skwarchuk, Sowinski & LeFevre, 2014; Stephenson, Parrila, Georgiou & Kirby, 2008; Storch & Whitehurst, 2001; Sylva et al., 2011). Auch für andere Sprachen konnte dieses Befundmuster repliziert werden – so etwa für das Französische (Sénéchal, 2006), das Griechische (Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011), das Deutsche (Lehrl, Ebert, Roßbach & Weinert, 2012) oder das Chinesische (Chen, Zhou, Zhao & Davey, 2010). Im Folgenden werden die Erkenntnisse zur Wirkung der impliziten und expliziten häuslichen Förderung anhand ausgewählter Studien exemplarisch dargestellt.

Am umfassendsten wurde die Wirkung der impliziten und expliziten häuslichen Förderung in einer Längsschnittstudie von der Arbeitsgruppe um Sénéchal untersucht. In einer ersten Veröffentlichung zu diesem Thema überprüften Sénéchal et al. (1998), ob der Umgang mit Bilderbüchern (storybook exposure) und die Menge an explizitem Beibringen von Lesen und Schreiben durch die Eltern mit den mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen von Kindergartenkindern ($N = 110$) und Erstklässlern ($N = 47$) zusammenhängen. Als mündliche Sprachkompetenzen wurden der rezeptive Wortschatz, das Hörverstehen und die phonologische Bewusstheit überprüft. Die schriftlichen Sprachkompetenzen umfassten die Bereiche Buchstabenkenntnis, Konzepte über Schrift (print), frühes Dekodieren (early decoding) sowie frühes Schreiben (invented spelling) und Lesen von Wörtern. Der Umgang mit Bilderbüchern wurde mittels Checklisten erfasst, in denen die Eltern ankreuzen sollten, welche der aufgeführten Autoren und Titel von Kinderbüchern sie kennen (so genannte Print Exposure Checklists – vgl. Kapitel 2.4.2.2). Das explizite Beibringen von Lesen und Schreiben wurde in einem Elternfragebogen durch folgende Angaben erhoben: Häufigkeit des Beibringens von 1) Lesen von Wörtern und 2) Schreiben von Wörtern in einer regulären Woche. Zwischen den beiden HLE-Variablen (Umgang mit Bilderbüchern und explizites Beibringen von Lesen und Schreiben) wurde kein Zusammenhang gefunden. Den Autoren zufolge legt dieses Ergebnis eine Zweiteilung der Unterstützungstätigkeiten der Eltern in *implizite* und *explizite* Förderung

nahe. Hierarchische Regressionsanalysen zeigten, dass der *Umgang mit Bilderbüchern* eigene Varianzanteile in den *mündlichen* ($\Delta R^2 = .02$ (Kindergartenkinder) bzw. $\Delta R^2 = .07$ (Erstklässler)) nicht aber in den schriftlichen Sprachkompetenzen erklärten. Das *explizite Beibringen von Lesen und Schreiben* durch die Eltern hingegen trug zur Varianzaufklärung in den *schriftlichen* ($\Delta R^2 = .07$ (Kindergartenkinder) bzw. $\Delta R^2 = .06$ (Erstklässler)) jedoch nicht in den mündlichen Sprachkompetenzen bei. Die Effektstärken variierten zwischen $d = 0.31$ (kleiner Effekt) und $d = 0.54$ (mittlerer Effekt), was mit den Ergebnissen früherer Studien einhergeht (vgl. Meta-Analyse von Bus et al., 1995). Am Ende des ersten Schuljahres erklärten die mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen der Kinder 20 % der Varianz im Lesen von Wörtern, wohingegen weder der Umgang mit Bilderbüchern noch das explizite Beibringen von Lesen und Schreiben signifikante Prädiktoren des Lesens von Wörtern waren. Diese Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass der Zusammenhang zwischen frühen HLE-Erfahrungen und der späteren Lesekompetenz über die mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen des Kindes vermittelt wird.

Am Ende ihrer fünfjährigen Längsschnittstudie konnte die Arbeitsgruppe um Sénéchal einen Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Bilderbüchern (storybook exposure) und den rezeptiven Sprachfähigkeiten, d. h. dem Wortschatz und dem Hörverstehen, nachweisen (Sénéchal & LeFevre, 2002). Im Gegensatz dazu zeigte sich, dass die Menge an explizitem Beibringen von Lesen und Schreiben durch die Eltern mit so genannten Emergent-Literacy-Fähigkeiten, u. a. die Buchstabenkenntnis und frühe Dekodierfähigkeiten, zusammenhing. Die phonologische Bewusstheit wurde weder von den impliziten noch von den expliziten Literacy-Erfahrungen direkt beeinflusst. Vielmehr wurden indirekte Effekte der impliziten HLE-Aspekte – vermittelt über die rezeptiven Sprachfähigkeiten – wie auch der expliziten HLE-Aspekte – vermittelt über die Emergent-Literacy-Fähigkeiten – auf die phonologische Bewusstheit gefunden. Hinsichtlich der längerfristigen Effekte der häuslichen Literacy-Förderung auf die Lesekompetenz in der Grundschule fanden Senéchal und LeFevre (2002), dass explizite Aspekte der häuslichen Literacy-Förderung mit der Lesekompetenz am Ende der ersten Klasse zusammenhingen. Dieser Zusammenhang wurde vollständig über die Emergent-Literacy-Fähigkeiten (Buchstabenkenntnis, frühes Dekodieren, frühes Schreiben) vermittelt. Am Ende der dritten Klasse wurde hingegen ein Zusammenhang zwischen den impliziten HLE-Aspekten und der Lesekompetenz gefunden. Hierbei wurde eine vollständige Mediation dieses Zusammenhangs über die rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten (Wortschatz und Hörverstehen) festgestellt.

Der überwiegende Teil dieser Befunde konnte von Hood et al. (2008) an einer australischen Stichprobe von Vorschul- und Grundschulkindern repliziert werden. Auch hier gab es einen Zusammenhang zwischen der impliziten Förderung und dem rezeptiven Wortschatz, während das Ausmaß an expliziter Förderung, d. h. das Beibringen von Lesen und Schreiben, mit der Buchstabenkenntnis zusammenhing. Wie bei Sénéchal und LeFevre (2002) wurden für die phonologische Bewusstheit keine direkten Effekte der beiden HLE-Aspekte gefunden. Die in-

direkten Effekte der HLE auf die phonologische Bewusstheit wurden von Hood et al. (2008) nicht überprüft. Langfristige Effekte der expliziten HLE-Aspekte auf die Lese- und Rechtschreibkompetenz in der ersten Klasse wurden wie bei Sénéchal und LeFevre (2002) über die Buchstabenkenntnis vermittelt.

Im so genannten *Home Literacy Model* (vgl. Sénéchal, 2011) werden diese Erkenntnisse zusammengefasst. Abbildung 3 gibt einen Überblick über die gefundenen Zusammenhänge zwischen den Aspekten der häuslichen Förderung und den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen.

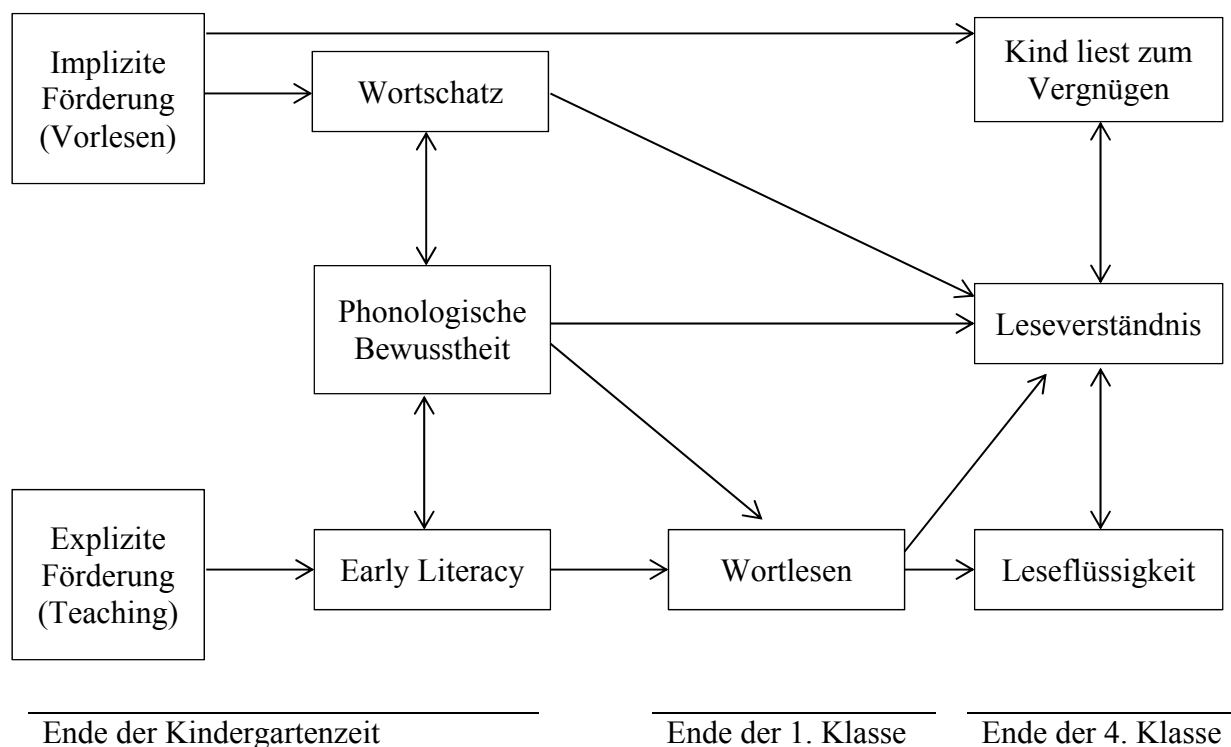


Abbildung 3 Zusammenhänge zwischen den Aspekten der häuslichen Förderung und den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen im Home Literacy Model (modifiziert nach Sénéchal, 2011).

Auch im deutschen Sprachraum konnten die Befunde zur differenziellen Wirkung von impliziter und expliziter häuslicher Förderung im Rahmen der BiKS-Studie repliziert werden (Lehrl, Ebert & Roßbach, 2013). So fanden Lehrl et al. (2013), dass sich die direkten Einflüsse der verschiedenen Aspekte der vorschulischen häuslichen Literacy-Förderung auf die unterschiedlichen Lesekompetenzen in der zweiten Klasse (basale Lesefähigkeiten und Leseverständnis) voneinander unterschieden. Die formellen (expliziten) häuslichen Literacy-Erfahrungen wirkten sich auf die basalen Lesefähigkeiten aus ($\beta = .10$, $p < .10$), während die informellen (impliziten) häuslichen Literacy-Erfahrungen das Leseverständnis beeinflussten ($\beta = .09$, $p < .10$). Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, dass die Effekte auf die Lesekompetenzen über deren Vorläuferfertigkeiten (Buchstabenkenntnis, Wortschatz, grammatische Fähigkeiten) mediiert werden. Dabei wurden die Effekte der formellen (expliziten) häuslichen Literacy-Erfahrungen auf die basalen Lesefähigkeiten und das Leseverständnis über die

Buchstabenkenntnis vermittelt. Die Effekte der informellen (impliziten) häuslichen Literacy-Erfahrungen auf die Lesekompetenzen wurden über den Wortschatz und die grammatischen Fähigkeiten vermittelt.

Die Befunde bisheriger Studien, die hauptsächlich im angelsächsischen Raum durchgeführt wurden, verdeutlichen, dass sich implizite und explizite Aspekte der häuslichen Förderung in unterschiedlicher Weise auf die schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten auswirken. Daher scheint eine Aufteilung der familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten in *informelle bzw. implizite* Aspekte einerseits und *formelle bzw. explizite* Aspekte andererseits sinnvoll. Diese Unterteilung wurde in der vorliegenden Arbeit in Studie 2 realisiert.

Berücksichtigung der Qualität der häuslichen Förderung

Im Großteil der Studien, die sich mit der häuslichen Förderumgebung auseinandersetzen, werden quantitative Merkmale dieser Umgebung untergesucht. Abgesehen von diesen quantitativen Aspekten spielt jedoch auch die *Qualität* der häuslichen Förderung für die Auswirkungen der Förderung auf die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen eines Kindes eine Rolle. In einigen Untersuchungen wurde daher dieser Aspekt der häuslichen Förderung zusätzlich berücksichtigt.

So wurde die häusliche Literacy-Förderung im Rahmen der BiKS-Studie in die folgenden drei Bereiche unterteilt (Lehrl et al., 2013; Lehrl et al., 2012):

- 1) *Quantität* der formellen (expliziten) häuslichen Literacy-Erfahrungen
Diese wurde mit Angaben zur Häufigkeit, mit der die Eltern dem Kind das Lesen sowie die Buchstaben des Alphabets beibringen, erhoben.
- 2) *Quantität* der informellen (impliziten) häuslichen Literacy-Erfahrungen
Diese wurde mit Angaben zur Häufigkeit des Vorlesens/gemeinsamen Lesens sowie Angaben zur Anzahl an Büchern und Kinderbüchern im Haushalt erhoben.
- 3) *Qualität* der informellen (impliziten) häuslichen Literacy-Erfahrungen
Diese wurde durch die Beobachtung einer Vorlesesituation erhoben. Anschließend erfolgte ein Rating von elf allgemeinen und domänenspezifischen Aspekten der Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen.

Lehrl et al. (2012) konnten in ihrer Untersuchung zum Einfluss der häuslichen Literacy-Förderung auf die schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter zeigen, dass die *Qualität* der impliziten häuslichen Literacy-Erfahrungen mit dem Wortschatz sowie dem inhaltlichen Vorwissen der Kinder zusammenhing. Für die *Quantität* der *impliziten* häuslichen Förderung wurde ein Zusammenhang zu den grammatischen Fähigkeiten festgestellt, während die *Quantität* der *expliziten* häuslichen Förderung mit der Buchstabenkenntnis zusammenhing. Bei weiteren Analysen fanden Lehrl et al. (2013) Zusammenhänge zwischen der *Quantität* der impliziten und expliziten vorschulischen häuslichen Literacy-Förderung und den Lesekompetenzen in der zweiten Klasse. Für die *Qualität* der impliziten häuslichen Literacy-

Erfahrungen wurden hingegen weder direkte noch indirekte Einflüsse auf die Lesekompetenzen gefunden. Laut den Befunden dieser Studie scheint die Qualität der häuslichen Förderung somit für die Vorläuferfertigkeiten von höherer Bedeutung zu sein als für die späteren Lesekompetenzen.

Von niederländischen Forschern liegen Untersuchungen vor, in denen die folgenden drei Facetten der HLE betrachtet werden: 1) Lerngelegenheiten, 2) Qualität der elterlichen Instruktionen und 3) sozial-emotionale Qualität der gemeinsamen Eltern-Kind-Aktivitäten (de Jong & Leseman, 2001; Leseman & de Jong, 1998). Bei den gemeinsamen Aktivitäten wird zwischen der literacyrelevanten Tätigkeit gemeinsames Lesen und der nicht literacyrelevanten Tätigkeit gemeinsames Problemlösen unterschieden. Die drei Facetten der häuslichen Förderumgebung wurden in einem Interview und durch Videoaufzeichnungen zu drei Messzeitpunkten vor der Einschulung erfasst, während die Lesekompetenzen jeweils am Ende der ersten und dritten Klasse erhoben wurden. Am Ende der ersten Klasse wurden darüber hinaus die mündlichen sprachlichen Fähigkeiten ermittelt. Leseman und de Jong (1998) konnten nachweisen, dass alle drei HLE-Facetten mit dem Wortschatz und den Lesefähigkeiten am Ende der ersten Klasse zusammenhingen. Allerdings verschwanden einige der Effekte, wenn für die Wortschatzfähigkeiten im Kindergarten kontrolliert wurde. Insgesamt gesehen konnten die Dekodierfähigkeit und der Wortschatz besser vorhergesagt werden als das Leseverständnis. Darauf aufbauende Ergebnisse (de Jong & Leseman, 2001) zeigen, dass die Qualitäts-Facetten der HLE die Entwicklung des Leseverständnisses bis zum Ende der dritten Klasse, nicht aber die der Dekodierfähigkeiten beeinflussten. Die Effekte der häuslichen Umgebung wurden hierbei über die mündlichen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in der ersten Klasse vermittelt. Dieser Befund zum längerfristigen Einfluss der Qualität der HLE auf das Leseverständnis der Kinder widerspricht den oben berichteten Ergebnissen von Lehl et al. (2013), die keine längerfristige Wirkung der Qualität der HLE auf die Lesekompetenz in der Grundschule feststellen konnten.

Aus den geschilderten Studienbefunden geht hervor, dass die *Qualität* der häuslichen Förderung die Effekte dieser Förderung auf die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen beeinflussen kann. Aufgrund der einschränkenden Rahmenbedingungen der Trainingsstudien, auf die sich die vorliegende Arbeit bezieht, wird dieser Aspekt in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht. Die Erfassung der Qualität der häuslichen Förderung wäre nur durch Beobachtungen oder Videoaufnahmen möglich gewesen; auf diese Erhebungsmodalitäten wurde aus untersuchungsökonomischen Gründen verzichtet.

2.4.2.2 Methoden zur Erfassung der häuslichen Förderung

Aus den Erläuterungen in Kapitel 2.4.2.1 geht hervor, dass die häusliche Förderung auf unterschiedliche Weise konzeptualisiert werden kann. Diese unterschiedlichen Konzeptualisierungen bedeuten zudem gleichzeitig, dass die diversen Aspekte der häuslichen Förderung in

verschiedenen Studien unterschiedlich erhoben werden. Im Folgenden wird auf diese unterschiedlichen Erhebungsmethoden eingegangen.

Erfassung durch Elternbefragungen

Die – sicherlich auch aus untersuchungsökonomischen Gründen – am weitesten verbreitete Methode zur Erfassung der häuslichen Förderung ist die direkte Befragung der beteiligten Eltern. Hierbei kann zwischen Befragungen mittels Fragebögen und Befragungen anhand eines (Telefon-)Interviews unterschieden werden.

Da eine einheitliche Konzeptualisierung der häuslichen Förderung bisher noch nicht besteht (vgl. Kapitel 2.4.2.1), unterscheiden sich die zahlreichen Studien hinsichtlich des Inhaltes und der Anzahl der aufgenommenen Items. Als „Klassiker“ unter den verwendeten Items – also jene Items, die am häufigsten verwendet werden – sind die folgenden zu nennen:

- Anzahl der Bücher/Kinderbücher im Haushalt
- Leseaktivitäten der Eltern
- Leseaktivitäten des Kindes
- Häufigkeit des Vorlesens/gemeinsamen Lesens (im Englischen: joint reading)
- Alter des Kindes, in dem mit dem Vorlesen/gemeinsamen Lesen begonnen wurde

Des Weiteren wird in manchen Studien nach dem Vorhandensein eines Bibliotheksausweises oder eines Zeitungsabonnements im Haushalt gefragt. Neben dem Vorlesen werden oft auch weitere prä- und paraliterarische Aktivitäten wie bspw. das Lieder Singen, das Geschichten Erzählen oder das Aufsagen von Reimen oder Gedichten in die Befragung mit aufgenommen.

Eine Datenerhebung durch Selbstauskünfte in einem Fragebogen ist mit potenziellen Problemen behaftet. Zum einen kann es – bedingt durch eine geringe Rücklaufquote – zu Stichprobeneinbußen kommen. Des Weiteren ist denkbar, dass einige der Eltern beim Ausfüllen des Fragebogens sozial erwünscht – und nicht der Realität entsprechend – antworten. Diese Einschränkungen gilt es bei der Datenerhebung und –auswertung zu berücksichtigen.

Erfassung durch Print Exposure Checklists und Title Recognition Tests

So genannte Print Exposure Checklists oder auch Title Recognition Tests dienen der Erhebung eines Proxy-Maßes der Menge an Umgang mit Schrift im häuslichen Umfeld (d. h. der Home Literacy Environment oder häuslichen Förderumgebung). Dem Einsatz dieser Checklisten liegt die Annahme zugrunde, dass Eltern, die mehr vorlesen, bzw. Kinder, denen mehr vorgelesen wird, zwangsläufig mehr Titel und Autoren von Kinderbüchern kennen. Mit diesem Ansatz soll sozial erwünschtes Antwortverhalten zur Lesehäufigkeit – wie es bei Selbstauskünften häufig der Fall ist – vermieden werden.

Print Exposure Checklists bzw. Title Recognition Tests sind im Zusammenhang mit der Erforschung der häuslichen Förderung bisher nur in einigen Studien im englischen Sprachraum

eingesetzt worden. Cunningham und Stanovich (1993) verwendeten zum ersten Mal einen Title Recognition Test bei jüngeren Kindern (Erstklässlern). Sie wollten untersuchen, ob es Zusammenhänge zwischen der Home Literacy Environment und frühen sprachlichen Kompetenzen gibt. Beim Title Recognition Test sollten die Kinder möglichst viele Titel von Büchern wiedererkennen. Der Test umfasste insgesamt 25 Items: 17 Titel von tatsächlich erschienenen Kinderbüchern und 8 erfundene Titel. Die Split-Half-Reliabilität des Tests war mit $r_{tt} = 0.63$ als niedrig, aber gerade noch akzeptabel einzustufen.

Die Arbeitsgruppe um Sénéchal und LeFevre untersuchten zum ersten Mal im Jahre 1996 anhand einer Checkliste mit Bilderbuchtiteln sowohl das Wissen der Eltern als auch das Wissen der Kinder über Bilderbücher (Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996). Dieses Wissen wurde als Indikator für die Home Literacy Environment, insbesondere für das gemeinsame Lesen, angenommen. In den Checklisten sollten die Eltern ankreuzen, welche der aufgeführten Autoren und Titel von Kinderbüchern sie kennen. Dabei wurden auch erfundene Bücher und Autoren in die Liste mit aufgenommen, um den Eltern keinen Vorteil durch Raten einzuräumen. Das Wissen der Kinder wurde folgendermaßen erhoben: Den Kindern wurden Bilder aus einem Buch gezeigt und sie wurden zunächst gefragt, ob sie das Bild wiedererkennen. Falls sie dies bejahten, wurden ihnen drei Fragen gestellt: 1) Wer ist das?; 2) Kannst du mir etwas über die Geschichte erzählen?; 3) Kannst du mir den Namen der Geschichte verraten? In einem ersten Experiment konnten Sénéchal et al. (1996) zeigen, dass elterliches Wissen über Bilderbücher eigene Varianzanteile der Leistungen der Kinder im rezeptiven Wortschatz erklärte. Gleichzeitig war das elterliche Wissen über Bilderbücher ein besserer Prädiktor für den rezeptiven Wortschatz der Kinder als Angaben zur Lesehäufigkeit durch die Eltern. Darüber hinaus fanden Sénéchal et al. (1996) in einem zweiten Experiment, dass das Wissen der Kinder über Bilderbücher eigene Varianzanteile ihrer Leistungen im rezeptiven und expressiven Wortschatz erklärte. Im Gegensatz zum ersten Experiment korrelierten die Angaben der Eltern zur Lesehäufigkeit, zur Anzahl der gelesenen Geschichten pro Woche und zur Häufigkeit, mit der das Kind um Vorlesen bittet, nicht signifikant mit dem Wortschatz. Den Autoren zufolge verdeutlicht dies, dass die Erfassung der Lesehäufigkeit durch die Befragung der Eltern unreliabel sei. Daher seien andere Maße zur Erfassung der Home Literacy Environment – wie bspw. der Title Recognition Test – notwendig.

Die Ergebnisse einer Meta-Analyse von Mol und Bus (2011) verdeutlichen jedoch, dass die Angaben aus einem Fragebogen mit Selbstauskünften in gleichem Maße valide sein können wie die Angaben aus einer Print Exposure Checklist. So fanden die Autoren beim Vergleich von Studien, die jeweils eine der beiden Methoden einsetzten, keine Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen dem Umgang mit Schrift und den Outcome-Maßen. Jedoch gilt dies nur, wenn die häusliche Förderung in einem Fragebogen umfassend, d. h. nicht mit einer einzelnen Frage sondern mit einer Skala mit mehreren Items – einem so genannten composite measure –, erhoben wird.

Erfassung durch Zeit-Budget-Analysen

In einigen Studien werden die Aktivitäten der häuslichen Literacy-Förderung mit Zeit-Budget-Analysen in Form von Tagebüchern erfasst. Im deutschen Sprachraum wurde diese Methode bspw. in den Studien von Wollscheid (2008) und Leyendecker, Jäkel, Kademoglu und Yagmurlu (2011) angewandt. Bei dieser Erfassungsmethode sollen die Befragten eintragen, wie viel Zeit sie an einem Tag für bestimmte Tätigkeiten – wie bspw. das Lesen – verwendet haben. Idealerweise wird dieses Tagebuch für einen Tag unter der Woche und einen Tag am Wochenende ausgefüllt, da Berufstätigen am Wochenende weitaus mehr Zeit zur freien Verfügung steht. Aus den Tagebucheinträgen lässt sich ableiten, wie viel Zeit eines Tages durchschnittlich für eine bestimmte Tätigkeit verwendet wurde. Dies lässt erkennen, welchen Stellenwert das Lesen oder die häusliche Literacy-Förderung im Alltag der befragten Personen einnimmt. Als Vorteil nennen Verfechter dieser Methode, dass sozial erwünschtes Antwortverhalten weitgehend vermieden wird. Dies begründen sie damit, dass Zeit-Budget-Analysen nicht auf die alleinige Erfassung des – sozial erwünschten – Leseverhaltens abzielen, sondern weitere Tätigkeiten mit abgefragt werden (Wollscheid, 2008).

Erfassung durch Beobachtungen

Zum Teil wird die häusliche Förderung durch Beobachtungen erfasst. Diese Erhebungsmethode wurde bspw. in der bereits erwähnten BiKS-Studie umgesetzt (Lehrl et al., 2013; Lehrl et al., 2012). Meist wird bei dieser Methode eine Handlungssequenz durch die Forschenden initiiert (z. B. eine Vorlesesituation) und per Video aufgezeichnet, um die Daten anschließend detaillierter auswerten zu können. Diese Erfassungsart der häuslichen Förderung bringt den Vorteil mit sich, dass neben quantitativen Aspekten auch qualitative Aspekte der häuslichen Literacy-Förderung erfasst werden können. Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass Beobachtungssituationen unter Umständen sozial erwünschtes Verhalten bei den Beobachteten auslösen können. Eine wiederholte Beobachtung der relevanten Situation ist daher wünschenswert. Insgesamt liefern Beobachtungsdaten wichtige Einblicke in die häusliche Förderumgebung, jedoch ist ihre Erhebung und Auswertung mit einem beträchtlichen finanziellen und zeitlichen Aufwand verbunden.

In der vorliegenden Studie gewählte Erfassungsmethode

Aus den bisherigen Schilderungen wird deutlich, dass die häusliche Förderung mit Hilfe unterschiedlichster Methoden erhoben werden kann. Mit dem Einsatz dieser unterschiedlichen Methoden gehen jeweils gewisse Vor- und Nachteile einher. In der vorliegenden Arbeit wurde die häusliche Förderumgebung aus pragmatischen Gründen mittels einer Elternbefragung per Fragebogen erfasst. Diese Erhebungsmethode stellt eine ökonomische und zugleich valide Erhebungsmethode dar, wenngleich mit Stichprobeneinbußen aufgrund nicht ausgefüllter Fragebögen gerechnet werden muss. Vom Einsatz von Zeit-Budget-Analysen in Form von Tagebüchern wurde aus untersuchungsökonomischen Gründen abgesehen. Selbiges gilt für die Erfas-

sung der häuslichen Förderung mit Hilfe von Beobachtungen oder Videoaufzeichnungen. Aufgrund der einschränkenden Rahmenbedingungen der Trainingsstudien, auf die sich die vorliegende Arbeit bezieht, wurde auf diese Erhebungsmodalitäten verzichtet.

Der Einsatz einer so genannten Print Exposure Checklist oder eines Title Recognition Tests scheint für die Erfassung der häuslichen Literacy-Förderung sehr vielversprechend. Allerdings liegt im deutschen Sprachraum bislang noch kein vergleichbares Verfahren vor. Auch in der vorliegenden Arbeit wurde aufgrund des hohen Konstruktionsaufwandes beim Erstellen eines solchen Verfahrens auf den Einsatz dieses Verfahrens verzichtet. Zudem konnte die Meta-Analyse von Mol und Bus (2011) zeigen, dass die häusliche Förderung auch mit Selbstauskünften in einem Fragebogen in gleichem Maße valide erfasst werden kann wie mit Print Exposure Checklists.

Nachdem im vorliegenden Kapitel (Kapitel 2.4.2) unterschiedliche Konzeptualisierungen der häuslichen Förderung sowie unterschiedliche Methoden zur Erfassung dieses Konstrukts dargestellt wurden, wird in den folgenden Kapiteln (Kapitel 2.4.3 und 2.4.4) die Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die Schriftsprachentwicklung erläutert.

2.4.3 Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die Schriftsprachentwicklung: Aktueller Forschungsstand aus internationalen Studien

Bislang liegen zur Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die Schriftsprachentwicklung in der Muttersprache vorwiegend Studien aus dem englischen Sprachraum vor. Hierbei wurden hauptsächlich die Effekte des Vorlesens oder des gemeinsamen Lesens auf die schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten untersucht.

Diverse Gründe sprechen dafür, dass die Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die Schriftsprachentwicklung sich im Deutschen und im Englischen unterscheiden könnte, man also die Erkenntnisse aus internationalen Studien möglicherweise nicht auf deutschsprachige Populationen generalisieren kann (Niklas & Schneider, 2013):

- 1) Beide Sprachen weisen eine unterschiedliche Komplexität der Orthographie auf. So gibt es im Deutschen mehr oder weniger konsistente Graphem-Phonem-Korrespondenzen, während im Englischen die Orthographie diesbezüglich irregulärer ist. Daher ist es im Englischen schwieriger, lesen zu lernen, und die häusliche Literacy-Förderung könnte daher im englischen Sprachraum eine wichtigere Rolle für die Schriftsprachentwicklung spielen.
- 2) Im englischen und deutschen Sprachraum gibt es Unterschiede im Schulsystem. So spielt das Lehren von Lesen und Rechtschreiben im deutschen Sprachraum im Kindergarten eine untergeordnete Rolle und es wird erst mit Schuleintritt damit begonnen. Folglich verfügen die meisten deutschsprachigen Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung über eine geringe Buchstabenkenntnis und können nicht lesen.

- 3) Eltern im deutschen Sprachraum legen möglicherweise weniger Wert auf die Förderung spezifischer Vorläuferfertigkeiten der schriftsprachlichen Kompetenzen (z. B. phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis) als dies Eltern in englischsprachigen Ländern tun. Als Konsequenz tun sie daher weniger, um diese Vorläuferfertigkeiten explizit zu fördern.

Da in der vorliegenden Arbeit in Deutschland lebende Kinder untersucht werden, soll der Forschungsstand zur Bedeutung der häuslichen Literacy-Förderung für die Schriftsprachentwicklung aus Studien im deutschen Sprachraum in Kapitel 2.4.4 gesondert betrachtet werden. Im folgenden Kapitel (Kapitel 2.4.3) werden Befunde zu diesem Gegenstand aus internationalen Studien – d. h. Studien, die nicht im deutschen Sprachraum durchgeführt wurden – dargestellt. Dabei werden die Zusammenhänge der häuslichen Förderung mit den Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs (Kapitel 2.4.3.1) sowie mit den schriftsprachlichen Kompetenzen im Grundschulalter (Kapitel 2.4.3.2) beleuchtet.

2.4.3.1 Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderumgebung und schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten im Kindergartenalter

Aus diversen Reviews und Meta-Analysen liegen Befunde zu Zusammenhängen zwischen der häuslichen Literacy-Förderung und schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten vor. Hierbei konzentrieren sich die Studien auf das in diesem Zusammenhang am häufigsten untersuchte Konstrukt: das Vorlesen/gemeinsame Lesen (joint reading). So fassten Scarborough und Dobrich (1994) in ihrem bereits erwähnten Literatur-Review die Erkenntnisse aus 30 Jahren Forschung zum Einfluss gemeinsamen Lesens von Eltern und Vorschulkindern auf die Entwicklung von Sprach- und Schriftsprachkompetenzen zusammen. Die Autoren kamen zum Ergebnis, dass sich in vielen Studien Hinweise auf einen Zusammenhang finden lassen. Allerdings war die Höhe der gefundenen Zusammenhänge mit den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten sehr unterschiedlich und im Mittel eher gering. Die Korrelation mit den so genannten „emergent literacy“ skills, wie etwa der Buchstabenkenntnis oder den frühen Lesefähigkeiten, betrug im Mittel $r = .27$. Zudem lag ein mittlerer Zusammenhang in Höhe von $r = .22$ mit den mündlichen Sprachkompetenzen, d. h. dem Wortschatz sowie den grammatischen Fähigkeiten, vor.

In der ersten quantitativen Meta-Analyse zum Zusammenhang zwischen Vorlesen/gemeinsamem Lesen und diversen (schrift-)sprachlichen Outcome-Variablen bei Klein- und Vorschulkindern wurden ähnliche Ergebnisse gefunden (Bus et al., 1995). Die Effektstärken des Zusammenhangs zwischen Vorlesen und (Schrift-)Sprachkompetenzen variierten in den $n = 33$ eingeschlossenen Studien (mit einer Gesamtstichprobe von $N = 3410$) zwischen $d = 0.00$ und $d = 1.51$. Die kombinierte Effektstärke über alle Studien hinweg betrug $d = 0.59$, was nach Cohen (1988) einem mittleren bis hohen Effekt entspricht. Die Effektstärke kann einer Korrelation von $r = .28$ und einer Varianzaufklärung von 8 % gleichgesetzt werden. Bei den im Kindergarten gemessenen Vorläuferfertigkeiten ist bei den Sprachkompetenzen

(Sprachverständnis/Wortschatz) mit $d = 0.67$ (entspricht $r = .32$) ein höherer Effekt als bei den Emergent-Literacy-Kompetenzen ($d = 0.58$; $r = .28$) festzustellen. Allerdings wurde kein signifikanter Unterschied zwischen den Effektstärken nachgewiesen.

Mol und Bus (2011) untersuchten in einer aktuelleren Meta-Analyse, inwiefern der Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Schrift (print exposure) und den Schriftsprachkompetenzen über die Entwicklung hinweg anwächst. Hierbei betrachteten sie die folgenden drei Altersgruppen: 1) Vorschul- und Kindergartenkinder im Alter von zwei bis sechs Jahren, 2) Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 12 und 3) Studenten. Zwischen dem Umgang mit Schrift und den gemessenen Lese- und Rechtschreibkompetenzen wurden in allen untersuchten Altersgruppen durchgängig mittlere bis hohe Zusammenhänge gefunden. In der Gruppe der Vorschul- und Kindergartenkinder betragen die Korrelationen der Ergebnisse aus den Print Exposure Checklists mit den mündlichen Sprachkompetenzen $r = .34$, mit dem rezeptiven Wortschatz $r = .33$ und mit dem produktiven Wortschatz $r = .35$. Darüber hinaus wurde auch ein moderater Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Schrift und den frühen Lesefähigkeiten gefunden ($r = .29$). In Studien, in denen Angaben zu den (Vor-)Lesegewohnheiten in der Familie durch Selbstauskünfte in einem Elternfragebogen erfasst wurden, waren die Zusammenhänge in vergleichbarer Höhe vorhanden. Insgesamt gesehen können 12 % der Varianz in den mündlichen Sprachfähigkeiten im Kindergartenalter durch den Umgang mit Schrift aufgeklärt werden. Die Ergebnisse dieser neueren Meta-Analyse, die Studien bis 2009 berücksichtigt, sind vergleichbar mit den Ergebnissen der früheren Meta-Analyse von Bus et al. (1995). Die kombinierten Effektstärken betragen im Bereich der mündlichen Sprachkompetenzen .32 (Bus et al., 1995) bzw. .34 (Mol & Bus, 2011) sowie bei den frühen Lesefähigkeiten .28 (Bus et al., 1995) bzw. .29 (Mol & Bus, 2011). Zudem ist die Varianzaufklärung durch Storybook Exposure – dies entspricht dem gemeinsamen Lesen – in beiden Meta-Analysen identisch (mündliche Sprachfähigkeiten: 10-12 %; frühe Lesefähigkeiten: 8 %).

Abgesehen von den bereits aufgeführten Ergebnissen aus Reviews und Meta-Analysen zum Vorlesen/gemeinsamen Lesen, existieren diverse Studien, in denen die Zusammenhänge einer umfassenderen häuslichen Literacy-Förderung mit den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten betrachtet werden. Je nach Studie wird dabei ein anderer Fokus und somit eine andere Konzeptualisierung des Konstrukts „häusliche Literacy-Förderung“ gewählt (vgl. Kapitel 2.4.2). Da eine erschöpfende Darstellung der Erkenntnisse dieser Studien den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, werden im Folgenden die Befunde einiger ausgewählter Studien exemplarisch dargestellt. Hierbei wurden Studien ausgewählt, in denen die häusliche Förderung umfassend – d. h. anhand eines aus diversen Angaben gebildeten Summenscores – erhoben wurde.

In diesem Zusammenhang untersuchten Payne et al. (1994) im Rahmen einer Headstart-Studie an einer Stichprobe von $N = 323$ Vierjährigen aus der niedrigen sozialen Schicht, inwiefern die Home Literacy Environment mit den Sprachkompetenzen (rezeptiver und expressiver Wortschatz) korreliert. Die Home Literacy Environment wurde hierbei in einem

Elternfragebogen (dem *Stony Brook Family Reading Survey*) mit den folgenden Angaben erfasst:

- Häufigkeit des gemeinsamen Bilderbuch-Lesens
- Alter des Kindes, in dem mit dem Vorlesen/gemeinsamen Lesen begonnen wurde
- Dauer (in Minuten) des gemeinsamen Bilderbuch-Lesens am vorangegangenen Tag
- Anzahl an Bilderbüchern im Haushalt
- Häufigkeit der Nachfragen des Kindes nach gemeinsamem Lesen/Vorlesen
- Häufigkeit der eigenen Beschäftigung des Kindes mit Büchern
- Häufigkeit gemeinsamer Bibliotheksbesuche
- Dauer des eigenen Lesens der Betreuungsperson pro Tag und
- Ausprägungsgrad des Vergnügens der Betreuungsperson am eigenen Lesen.

Als Indikator für die Home Literacy Environment wurde der Summenwert dieser neun Items, d. h. ein composite measure, herangezogen. Die Ergebnisse zeigten, dass 18.5 % der Varianz im Wortschatz durch die Home Literacy Environment erklärt wurden ($r = .43$). Nach Berücksichtigung des IQs und des Bildungsniveaus der Haupt-Betreuungsperson als Kontrollvariablen betrug die Varianzaufklärung durch die Home Literacy Environment noch 12 %.

In der groß angelegten Längsschnittstudie *Effective Pre-School & Primary Education* (EPPE) in Großbritannien wurde u. a. die Wirkung der häuslichen Förderung auf kognitive Kompetenzen, darunter auch die sprachlichen Kompetenzen, im Vorschulalter untersucht. Die häusliche Förderung wurde dabei als Summenscore aus den Durchführungshäufigkeiten der folgenden sieben Förderaktivitäten gebildet:

- Lesen
- Bibliotheksbesuche
- mit Buchstaben oder Zahlen Spielen
- Malen und Zeichnen
- Spielen mit/Beibringen von: Alphabet oder Buchstaben
- Spielen mit/Beibringen von: Zahlen oder Formen
- Spielen mit/Beibringen von: Liedern, Gedichten oder Kinderreimen/Abzählreimen.

Dabei stellte sich heraus, dass die häusliche Förderumgebung einen erheblichen Einfluss auf die Kompetenzen der Kinder ausübte (Melhuish, E., Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2001; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008). Hierbei war der Effekt der häuslichen Förderung sogar größer als der Einfluss des SES oder des elterlichen Bildungsniveaus. Als förderlich für die so genannten Emergent-Literacy-Fähigkeiten, d. h. die Buchstabenkenntnis und die phonologische Bewusstheit, erwiesen sich Tätigkeiten, die den Umgang mit dem Alphabet beinhalteten (Sylva et al., 2011). Dazu zählten das Spielen des Kindes mit Buchstaben oder Zahlen sowie die Beschäftigung des Kindes mit Lernaktivitäten, die das Alphabet betrafen. Dahingegen wurden die mündlichen Sprachkompetenzen

(Wortschatz) durch die folgenden Tätigkeiten beeinflusst: tägliches Vorlesen; häufige Bibliotheksbesuche; das Kind wird dazu ermuntert, Lieder, Gedichte oder Kinderreime/Abzählreime zu lernen (Sylva et al., 2011). Insgesamt gesehen waren die verzeichneten Effekte der häuslichen Förderung auf die mündlichen Sprachkompetenzen geringer ausgeprägt als die Effekte auf die Emergent-Literacy-Fähigkeiten.

Weitere wichtige Erkenntnisse zu den Zusammenhängen zwischen der häuslichen Literacy-Förderung und schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten wurden von der Arbeitsgruppe um Sénéchal vorgelegt (Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal et al., 1996; Sénéchal et al., 1998). Diese Befunde wurden bereits in den Kapiteln 2.4.2.1 und 2.4.2.2 im Hinblick auf die verwendete Konzeptualisierung der häuslichen Förderung sowie auf die Methode, die zur Erfassung dieses Konstrukts eingesetzt wurde, näher erläutert. An dieser Stelle sollen die Befunde hinsichtlich der Zusammenhänge der häuslichen Förderung mit schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten kurz rekapituliert werden. Am Ende ihrer fünfjährigen Längsschnittstudie stellte die Arbeitsgruppe fest, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Bilderbüchern, d. h. der impliziten häuslichen Förderung, und den rezeptiven Sprachfähigkeiten (Wortschatz und Hörverstehen) gab (Sénéchal & LeFevre, 2002). Dabei betrug die Varianzaufklärung 9 %. Zudem ließ sich ein Zusammenhang zwischen der Menge an explizitem Beibringen von Lesen und Schreiben durch die Eltern und den so genannten Emergent-Literacy-Fähigkeiten (Buchstabenkenntnis und frühe Dekodierfähigkeiten) nachweisen. Das explizite Beibringen von Lesen und Schreiben erklärte hierbei 4 % der Varianz in den Emergent-Literacy-Fähigkeiten. Dahingegen wurden keine direkten Zusammenhänge der impliziten oder der expliziten häuslichen Förderung mit der phonologischen Bewusstheit gefunden. Diese Vorläuferfertigkeit wurde von beiden HLE-Bereichen indirekt – vermittelt über die jeweiligen anderen Vorläuferfertigkeiten – beeinflusst. Diese Erkenntnisse wurden von Sénéchal (2011) im so genannten Home Literacy Model (vgl. Kapitel 2.4.2.1) zusammengefasst.

Der Befund von Sénéchal und LeFevre (2002) hinsichtlich der nicht vorhandenen Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderung und der phonologischen Bewusstheit widerspricht den Erkenntnissen von Foy und Mann (2003). Diese Autoren untersuchten die Bedeutung der impliziten und expliziten Aspekte der häuslichen Förderung für die unterschiedlichen Bereiche der phonologischen Bewusstheit an Vorschulkindern im Alter von vier bis sechs Jahren. Sie konnten zeigen, dass sich implizite sowie explizite Aspekte der häuslichen Förderung auf die phonemische Bewusstheit (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne) auswirken. Hierbei ließen sich sowohl direkte als auch indirekte Effekte – vermittelt über die Buchstabenkenntnis und den Wortschatz – nachweisen. Dahingegen wurde die Reimbewusstheit (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne) direkt und indirekt – vermittelt über die Buchstabenkenntnis und den Wortschatz – von den impliziten HLE-Aspekten beeinflusst. Aus den Ergebnissen kann abgeleitet werden, dass die explizite häusliche Förderung für die phonologische Bewusstheit im *engeren* Sinne eher eine Rolle spielt, während sich die implizite häusliche Förderung eher auf die phonologische Bewusstheit im *weiteren* Sinne auswirkt.

Aus den aufgeführten empirischen Befunden geht hervor, dass die häusliche Literacy-Förderung einen bedeutenden Einfluss auf die schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten ausübt. Im Großteil der Studien werden 6 bis 12 % der Varianz in den Vorläuferfertigkeiten durch die häuslichen Literacy-Erfahrungen erklärt. Dabei variiert die Varianzaufklärung je nach betrachtetem Fähigkeitsbereich und je nach verwendeter Konzeptualisierung der häuslichen Förderung. Darüber hinaus sind auch Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderung und den späteren, in der Grundschule erhobenen, schriftsprachlichen Kompetenzen feststellbar. Dies soll im folgenden Abschnitt erläutert werden.

2.4.3.2 Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderumgebung und schriftsprachlichen Fähigkeiten im Grundschulalter

In den bereits aufgeführten Reviews und Meta-Analysen zum Vorlesen/gemeinsamen Lesen wurden ebenfalls die Zusammenhänge dieser Tätigkeiten mit den schriftsprachlichen Fähigkeiten im Grundschulalter untersucht. So zeigten Scarborough und Dobrich (1994) in ihrem Review, dass das gemeinsame Lesen mit den schriftsprachlichen Kompetenzen in den ersten Schuljahren zusammenhängt. Unter Einbezug aller 21 Effektstärken aus den berücksichtigten Studien liegt der mittlere Zusammenhang in einer Höhe von $r = .28$ vor, was einer Varianzaufklärung von 8 % entspricht. Somit ist der von Scarborough und Dobrich (1994) berichtete Zusammenhang des gemeinsamen Lesens mit der Lesekompetenz in den ersten Schuljahren in seiner Höhe vergleichbar wie die für die Vorläuferfertigkeiten und Sprachkompetenzen im Kindergarten gefundenen Zusammenhänge mit dem gemeinsamen Lesen. Entgegen den Erwartungen der Autoren hängt das gemeinsame Lesen folglich nicht höher mit den Vorläuferfertigkeiten und Sprachkompetenzen im Kindergartenalter zusammen als mit den schriftsprachlichen Kompetenzen in den ersten Schuljahren. Als Gründe für die geringen Zusammenhänge geben die Autoren zum einen methodische Mängel an. Hierzu zählen eine oftmals fehlende statistische Power aufgrund einer zu kleinen Stichprobengröße sowie die dichotome Erfassung der Häufigkeit des gemeinsamen Lesens, wodurch die volle Bandbreite an Unterschieden bei der Häufigkeit des Vorlesens nicht abgedeckt wird. Zum anderen sei der Zusammenhang zwischen gemeinsamem Lesen und sprachlichen Kompetenzen möglicherweise nicht linear, d. h., ab einem gewissen Schwellenwert gebe es keinen zusätzlichen Benefit mehr durch das gemeinsame Lesen. Der wahre Zusammenhang könnte unterschätzt worden sein, da Korrelationen zur Beschreibung eines kurvilinearen Zusammenhangs verwendet worden seien.

Lonigan (1994) übte Kritik an Scarborough und Dobrich (1994) dahingehend, dass sie die Effekte des Vorlesens/gemeinsamen Lesens vermutlich unterschätzt hätten. Hierfür gibt es aus seiner Sicht mehrere Gründe. Zum einen weist der Review von Scarborough und Dobrich (1994) methodologische bzw. statistische Einschränkungen auf. So ignorierten die Autoren die eingeschränkte Validität mancher Studien und gaben „guten“ und „schlechten“ Studien dasselbe Gewicht. Als methodische Einschränkungen führt Lonigan u. a. zu kleine Stichpro-

bengrößen, wenig vertretbare Faktorenlösungen und die hohe Variabilität bei der Erfassung des Vorlesens/gemeinsamen Lesens auf. Zudem könnten die Effekte je nach betrachtetem Outcome-Maß variieren; durch die Aggregation der Effekte zu einem Gesamteffekt ist daher eine Unterschätzung der Effekte wahrscheinlich. Des Weiteren seien indirekte Effekte des Vorlesens auf die Lesekompetenz nicht ausreichend berücksichtigt worden. So muss in Anlehnung an Stanovich (1986) von einem kumulativen Effekt des Vorlesens auf die Lesekompetenzentwicklung im Sinne eines Matthäus-Effekts ausgegangen werden: Wenn die Kinder am Anfang mit höheren Kompetenzen starten, da ihnen z. B. mehr vorgelesen wurde, sind sie auch später besser.

Neben den bereits aufgeführten Befunden von Scarborough und Dobrich (1994) verdeutlicht auch die Meta-Analyse von Bus et al. (1995), dass das Vorlesen einen Einfluss auf die schriftsprachlichen Kompetenzen im Grundschulalter ausübt. Die Autoren konnten einen moderaten Effekt des gemeinsamen Lesens in Höhe von $d = 0.55$ auf die Lesekompetenzen nachweisen. Diese Effektstärke kann einer Korrelation von $r = .27$ gleichgesetzt werden. Bus et al. (1995) nahmen zudem an, dass die Effekte des Vorlesens unabhängig vom Alter seien, in dem die (Schrift-)Sprachkompetenzen der Kinder gemessen werden. In den berücksichtigten Studien variierte das Durchschnittsalter der Kinder von 2 bis 8 Jahre. Diese Annahme der Autoren konnte durch die Analysen nicht bestätigt werden. Vielmehr wurden höhere Effektstärken bei jüngeren Kindern gefunden, d. h., die Effekte des Vorlesens werden im Verlauf des Lesenlernens allmählich schwächer. Bus et al. (1995) leiten hieraus in Anlehnung an Cunningham und Stanovich (1991) ab, dass die Schule oder das unabhängige Lesen des Kindes möglicherweise einen Mangel an familialem Leseverhalten kompensieren könne, was besonders für Kinder aus unteren sozialen Schichten wichtig sei.

Die Zusammenhänge der häuslichen Literacy-Förderung mit der Lesekompetenz im Grundschulalter wurden zudem von der bereits erwähnten Arbeitsgruppe um Sénéchal untersucht (Sénéchal & LeFevre, 2002). Sie stellten fest, dass explizite Aspekte der häuslichen Literacy-Förderung 12 % der Varianz in der Lesekompetenz am Ende der ersten Klasse aufklärten. Die implizite häusliche Förderung spielte für die Lesekompetenz am Ende der ersten Klasse keine Rolle. Im Gegensatz dazu waren die impliziten HLE-Aspekte für 4 bis 5 % der Varianz in der Lesekompetenz am Ende der dritten Klasse verantwortlich. Zu diesem Zeitpunkt übte die explizite häusliche Förderung keinen Einfluss auf die Lesekompetenz aus. Bei den gefundenen Zusammenhängen wurden vollständige Mediationen über die jeweiligen Vorläuferfertigkeiten festgestellt. Der Zusammenhang zwischen der expliziten häuslichen Förderung und der Lesekompetenz am Ende der ersten Klasse wurde dabei über die Emergent-Literacy-Fähigkeiten (Buchstabenkenntnis, frühes Dekodieren, frühes Schreiben) mediiert, während der Zusammenhang zwischen der impliziten häuslichen Förderung und der Lesekompetenz am Ende der dritten Klasse über die rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten (Wortschatz und Hörverstehen) vermittelt wurde. Diese Befunde wurden von Sénéchal (2011) im so genannten Home Literacy Model (vgl. Kapitel 2.4.2.1) zusammengefasst und um Erkenntnisse bis zum Ende der vier-

ten Klasse erweitert. Demnach wird die Lesekompetenz (die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis) am Ende der vierten Klasse sowohl durch die implizite als auch durch die explizite häusliche Förderung indirekt beeinflusst. Dabei werden die Zusammenhänge wie bereits beschrieben vollständig über die jeweiligen Vorläuferfertigkeiten vermittelt.

Ergebnisse niederländischer Studien deuten darauf hin, dass die Effekte der häuslichen Förderung bei basalen Lesefähigkeiten eher zu Beginn der Schulzeit nachgewiesen werden können (de Jong & Leseman, 2001; Leseman & de Jong, 1998). Die Autoren fanden heraus, dass der Zusammenhang zwischen der häuslichen Förderumgebung und den Dekodierfähigkeiten von der ersten bis zur dritten Klasse abnahm, während der Zusammenhang zwischen der häuslichen Förderumgebung und dem Leseverständnis von der ersten bis zur dritten Klasse stärker wurde. Hierbei wurden die Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderumgebung und den schriftsprachlichen Kompetenzen über die mündlichen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder vermittelt.

In der bereits erwähnten britischen EPPE-Studie wurde u. a. auch die Wirkung der häuslichen Literacy-Förderung auf die schriftsprachlichen Kompetenzen im Grundschulalter untersucht. Hierbei wurde die häusliche Literacy-Förderung im Alter von drei Jahren mit dem oben beschriebenen Verfahren erhoben (vgl. Kapitel 2.4.3.1). Melhuish et al. (2008) stellten fest, dass die vorschulische häusliche Literacy-Förderung 21 % der Varianz in den Leistungen von 5-jährigen Schulanfängern im Bereich Literacy aufklärte. Im Alter von sieben Jahren betrug die Varianzaufklärung durch die HLE im Bereich der Lesekompetenz immer noch 10 %. Am Ende der Grundschulzeit – im Alter von elf Jahren – wurden weiterhin starke Effekte der vorschulischen häuslichen Literacy-Förderung auf die schriftsprachlichen Kompetenzen gefunden (Sylva et al., 2008). Somit unterstreichen die Ergebnisse der EPPE-Studie, dass die HLE für die schriftsprachliche Entwicklung bis zum Ende der Grundschulzeit wichtig ist.

Die geschilderten Befunde verdeutlichen, dass die häusliche Literacy-Förderung einen höheren Einfluss auf die Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs ausübt als auf spätere schriftsprachliche Kompetenzen (Bus et al., 1995; de Jong & Leseman, 2001; Scarborough & Dobrich, 1994; Sénéchal & LeFevre, 2002). Somit scheinen die Zusammenhänge zwischen der häuslichen Literacy-Förderung und den schriftsprachlichen Kompetenzen mit Beginn der Beschulung geringer zu werden. Dies liegt vermutlich daran, dass die schulische Instruktion einen zusätzlichen wichtigen Prädiktor der Schriftsprachentwicklung darstellt. Darüber hinaus werden die Effekte der häuslichen Literacy-Förderung auf die schriftsprachlichen Kompetenzen über die jeweils relevanten Vorläuferfertigkeiten vermittelt (de Jong & Leseman, 2001; Sénéchal, 2011; Sénéchal & LeFevre, 2002). Diese Mediationen spiegeln die Annahmen im Modell der Lesekompetenzentwicklung von Lundberg (2002) wider, die auch von Forschungserkenntnissen im deutschen Sprachraum untermauert werden (Ebert & Weinert, 2013; Ennemoser et al., 2012; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Schneider, 2008a; Schneider & Näslund, 1997, 1999) (vgl. Kapitel 2.1.3.1). Demnach wird die Dekodierfähigkeit am besten

durch die Vorläuferfertigkeiten Buchstabenkenntnis und phonologische Bewusstheit vorhergesagt, während die wichtigsten Prädiktoren des Leseverständnisses die Vorläuferfertigkeiten Wortschatz und grammatische Fähigkeiten sind.

Nachdem im vorangegangenen Kapitel (Kapitel 2.4.3) der internationale Forschungsstand zur Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die Schriftsprachentwicklung erläutert wurde, sollen im folgenden Kapitel Erkenntnisse aus Studien im deutschen Sprachraum dargestellt werden.

2.4.4 Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die Schriftsprachentwicklung: Aktueller Forschungsstand aus Studien im deutschen Sprachraum

In der vorliegenden Arbeit wird die Bedeutung der häuslichen Literacy-Förderung für die Schriftsprachentwicklung bei in Deutschland lebenden Kindern untersucht. Wie bereits in Kapitel 2.4.3 geschildert wurde, können Erkenntnisse aus internationalen Studien zur Bedeutung der häuslichen Literacy-Förderung für die Schriftsprachentwicklung aus diversen Gründen möglicherweise nicht auf deutschsprachige Populationen übertragen werden. Daher soll der Forschungsstand zu diesem Untersuchungsgegenstand aus Studien im deutschen Sprachraum im folgenden Kapitel (Kapitel 2.4.4) gesondert dargestellt werden. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass bislang nur wenige empirische Studien auf diesem Gebiet vorliegen. Bei der Darstellung der Erkenntnisse aus diesen wenigen Studien wird – analog zur Darstellung des Forschungsstandes aus internationaler Sicht in Kapitel 2.4.3 – zunächst auf die Befunde zu den Zusammenhängen zwischen der häuslichen Förderung und den Vorläuferfertigkeiten im Kindergartenalter (Kapitel 2.4.4.1) eingegangen. Anschließend werden die Zusammenhänge der häuslichen Förderung mit den schriftsprachlichen Kompetenzen im Grundschulalter erläutert (Kapitel 2.4.4.2).

2.4.4.1 Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderumgebung und schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten im Kindergartenalter

Im deutschen Sprachraum liefert u. a. die BiKS-Studie Erkenntnisse zur Bedeutung der häuslichen Förderumgebung für die schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten. Wie bereits in Kapitel 2.4.2.1 erläutert wurde, zeigte die BiKS-Forschergruppe anhand einer Stichprobe von $N = 552$ Kindern im Alter von drei bis vier Jahren, dass unterschiedliche Aspekte der häuslichen Förderung auf unterschiedliche Vorläuferfertigkeiten einwirken (Lehrl et al., 2012). Dabei wurden die folgenden drei Bereiche der häuslichen Förderumgebung unterschieden (vgl. auch Kapitel 2.4.2.1):

- 1) Quantität der formellen (expliziten) häuslichen Literacy-Erfahrungen
- 2) Quantität der informellen (impliziten) häuslichen Literacy-Erfahrungen
- 3) Qualität der informellen (impliziten) häuslichen Literacy-Erfahrungen

Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass sich die Quantität der *expliziten* häuslichen Förderung auf die Buchstabenkenntnis auswirkt ($\beta = .21$), wohingegen die Quantität der *impliziten* häuslichen Förderung Effekte auf die grammatischen Fähigkeiten hat ($\beta = .14$) (Lehrl et al., 2012). Für die Qualität der impliziten häuslichen Förderung wurde ein Zusammenhang mit dem rezeptiven Wortschatz ($\beta = .08$) sowie dem inhaltlichen Vorwissen ($\beta = .08$) der Kinder nachgewiesen.

Eine weitere Untersuchung im Kontext der BiKS-Studie überprüfte die Bedeutung der häuslichen Literacy-Förderung für den Grammatikerwerb im Alter von drei bis fünf Jahren (Weinert & Ebert, 2013). Die Ergebnisse der Analysen zeigten, dass sowohl distale (u. a. SES und Bildungsniveau der Mutter) als auch proximale Merkmale (häusliche Literacy-Förderung) der Familie mit dem Ausgangsniveau der Kinder in den grammatischen Kompetenzen zusammenhängen. Gemeinsam erklärten diese Variablen 20 % der Varianz in den grammatischen Kompetenzen. Der Zuwachs der grammatischen Fähigkeiten hingegen wurde weder durch die sozialen Hintergrundvariablen noch durch die häusliche Literacy-Förderung beeinflusst. Hinsichtlich der Bedeutung der häuslichen Förderung für die Wortschatzentwicklung von Kindergartenkindern ergab sich im Rahmen der BiKS-Studie ein ähnliches Bild. Ebert et al. (2013) stellten fest, dass die häusliche Förderumgebung einen Einfluss auf das Ausgangsniveau im Wortschatz im Alter von drei Jahren ausübte ($\beta = 0.28$). Dahingegen wurde der Zuwachs im Wortschatz bis zum Alter von fünf Jahren nicht durch die häusliche Förderumgebung beeinflusst.

Niklas und Schneider (2010) untersuchten die Bedeutung der häuslichen Literacy-Förderung für schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten und sprachliche Fähigkeiten an einer Stichprobe von ca. 400 Kindern im Alter von durchschnittlich etwa fünf Jahren. In ihren Analysen berücksichtigten sie als Hintergrundvariablen den Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil wurde im Ausland geboren) sowie den SES. Die häusliche Literacy-Förderung wurde mit einem Elternfragebogen erfasst, in dem bspw. Angaben zum Buchbesitz und zum Leseverhalten in der Familie erfragt wurden. Korrelationsanalysen zufolge lagen signifikante Zusammenhänge zwischen der häuslichen Literacy-Förderung und allen Leistungsmaßen (r zwischen .24 und .65), den kognitiven Fähigkeiten ($r = .35$), dem SES ($r = .50$) und dem Migrationshintergrund der Familie ($r = -.52$) vor. Dabei wurde die höchste Korrelation in Höhe von $r = .65$ zwischen der häuslichen Literacy-Förderung und dem aggregierten Wert der Sprachkompetenz (Wortschatz sowie Verstehen und Produzieren von Sätzen) gefunden. In Regressionsanalysen erklärte die häusliche Literacy-Förderung über das Alter, die kognitiven Fähigkeiten und den SES hinaus zusätzliche Varianz in den gemessenen Kompetenzen. Bei den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, auditives Arbeitsgedächtnis, Benennungsgeschwindigkeit) betrug die zusätzliche Varianzaufklärung 6 %, bei der sprachlichen Kompetenz (Wortschatz, Verstehen und Produzieren von Sätzen) 20 %. Bei Berücksichtigung des Migrationshintergrundes war die Varianzaufklärung

durch die häusliche Literacy-Förderung immer noch signifikant, aber deutlich verringert (schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten: $\Delta R^2 = .025$; sprachliche Kompetenz $\Delta R^2 = .068$).

In einer weiteren Studie im Rahmen des Projektes „Schulreifes Kind“ untersuchten Niklas und Schneider (2013) die Rolle der häuslichen Literacy-Förderung bei der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen vom Kindergarten bis zum Ende der ersten Klasse. Hohe Korrelationen wurden zwischen der häuslichen Literacy-Förderung und dem Wortschatz ($r = .63$ bzw. $r = .60$) sowie der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten ($r = .51$ bzw. $r = .41$) und am Anfang der ersten Klasse ($r = .41$) nachgewiesen. Die Korrelationen mit der Buchstabenkenntnis ($r = .23$ bzw. $r = .16$) und den schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse ($r = .12$ bzw. $r = .25$) fielen etwas geringer aus. Zusammenfassend ist also zu sagen, dass die häusliche Literacy-Förderung ein guter Prädiktor des Wortschatzes und der phonologischen Bewusstheit ist. Dasselbe gilt auch in geringerem Maße für die Buchstabenkenntnis.

Aus den bisherigen Forschungserkenntnissen im deutschen Sprachraum geht hervor, dass sich die häusliche Literacy-Förderung auch bei deutschsprachigen Kindern als förderlich für diverse schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten im Kindergartenalter erweist. Die Zusammenhänge sind dabei in vergleichbarer – geringer – Höhe wie in den bereits in Kapitel 2.4.3.1 geschilderten internationalen Studien nachweisbar. Darauf aufbauend sollen im folgenden Abschnitt Erkenntnisse aus dem deutschen Sprachraum zu Zusammenhängen der häuslichen Förderung mit den späteren schriftsprachlichen Kompetenzen im Grundschulalter dargestellt werden.

2.4.4.2 Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderumgebung und schriftsprachlichen Fähigkeiten im Grundschulalter

Im Rahmen der bereits erwähnten BiKS-Studie wurden auch die längerfristigen Zusammenhänge der vorschulischen häuslichen Literacy-Förderung mit den schriftsprachlichen Kompetenzen im Grundschulalter untersucht (Lehrl et al., 2013). Hierbei wurden die Einflüsse der verschiedenen Aspekte der häuslichen Literacy-Förderung auf die basalen Lesefähigkeiten und das Leseverständnis in der zweiten Klasse betrachtet. Es zeigte sich, dass die expliziten Aspekte der häuslichen Literacy-Förderung die basalen Lesefähigkeiten beeinflussten ($\beta = .10$, $p < .10$). Dahingegen wirkten sich die impliziten Aspekte der häuslichen Literacy-Förderung auf das Leseverständnis aus ($\beta = .09$, $p < .10$). Ein Effekt der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion auf die Lesekompetenzen konnte nicht nachgewiesen werden. In weiteren Analysen untersuchten Lehrl et al. (2013) zudem, inwiefern die Einflüsse der vorschulischen häuslichen Literacy-Förderung auf die Lesekompetenzen in der Grundschule über die erhobenen schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten (Buchstabenkenntnis, Wortschatz, grammatische Fähigkeiten) vermittelt werden. Die Autoren stellten fest, dass die Zusammenhänge der expliziten häuslichen Literacy-Förderung mit den basalen Lesefähigkeiten und dem Leseverständnis über die Buchstabenkenntnis mediiert wurden. Zusätzlich wurde eine Mediation der Effekte der impliziten häuslichen Literacy-Förderung auf die Lesekompetenzen über den

Wortschatz und die grammatischen Fähigkeiten festgestellt. Dies geht mit den Erkenntnissen des von Sénéchal und Kollegen vorgestellten Home Literacy Models einher (Sénéchal, 2011; vgl. Kapitel 2.4.2.1 und 2.4.3.2).

In eine ähnliche Richtung deuten auch die Befunde einer Studie von Niklas, Möllers und Schneider (2013). Die Autoren untersuchten die Effekte der familiären Lernumwelt auf die Leseleistungen am Ende der ersten Klasse im Rahmen des Projektes „Schulreifes Kind“. Die häusliche Literacy-Förderung wurde in dieser Studie in die zwei Facetten kulturelles Kapital und kulturelle Praxis aufgeteilt. Das kulturelle Kapital wurde mit Angaben zum Vorhandensein eines Bibliotheksausweises, zum Vorhandensein eines Zeitungsabonnements sowie zur Anzahl der Bücher und Bilderbücher im Haushalt erhoben. Die Skala zur kulturellen Praxis umfasste Angaben zum eigenen Leseverhalten beider Elternteile, zu gemeinsamen Bibliotheksbesuchen mit dem Kind, zur Häufigkeit des Vorlesens, zur Häufigkeit, mit der sich das Kind Bilderbücher ansieht, sowie zum Alter des Kindes, in dem mit dem Vorlesen begonnen wurde. Die Analysen ergaben mittlere bis hohe signifikante Zusammenhänge zwischen den beiden Facetten der häuslichen Literacy-Förderung – kulturelles Kapital und kulturelle Praxis – und den Vorläuferfertigkeiten sowie den basalen Lesefähigkeiten. Des Weiteren korrelierten die beiden Facetten der häuslichen Literacy-Förderung in hohem Maße miteinander ($r = .70$). Es ist daher anzunehmen, dass beide Facetten dasselbe Konstrukt messen. Regressionsanalysen ergaben, dass die Kontrollvariablen Geschlecht, Alter und Intelligenz 8.1 % der Varianz in den Leseleistungen am Ende der ersten Klasse aufklärten. Bei Hinzunahme der Skala „kulturelle Praxis“ erhöhte sich die Varianzaufklärung auf 9.6 %, bei der Hinzunahme der Skala „kulturelles Kapital“ auf 13.1 %. Wurden beide Skalen berücksichtigt, wurde mit 15.9 % die höchste Varianzaufklärung erreicht, wobei nur der Einfluss des kulturellen Kapitals signifikant war. Alles in allem führte die Hinzunahme der Skalen der häuslichen Literacy-Förderung immer zu einem Anstieg in der Varianzaufklärung der Leseleistungen am Ende der ersten Klasse. Somit wurde der Einfluss der häuslichen Literacy-Förderung auf die Leseleistung am Ende der ersten Klasse bestätigt. Das kulturelle Kapital ist dabei ein besserer Prädiktor als die kulturelle Praxis. Die Varianzaufklärung durch die häusliche Literacy-Förderung in Höhe von 2 bis 8 % ist als moderat einzustufen, geht jedoch mit Erkenntnissen aus früheren Studien im englischen Sprachraum einher (Bus et al., 1995; Scarborough & Dobrich, 1994). Darüber hinaus konnten Niklas et al. (2013) nachweisen, dass der Zusammenhang zwischen der häuslichen Literacy-Förderung und den Leseleistungen in der ersten Klasse über die schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten Wortschatz und phonologische Bewusstheit vermittelt wird.

Klein und Kogan (2013) untersuchten die kurzfristigen Effekte des Vorlesens im Kindergartenalter auf den Wortschatz der Kinder anhand von Daten der Längsschnittstudie *Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit und der Übergang in die Grundschule* (ESKOM-VG). Darüber hinaus betrachteten sie die langfristigen Effekte des Vorlesens auf die Lesekompetenz (Leseverständnis), das Leseverhalten

und die Schulnoten am Ende der Grundschule und am Ende der sekundären Schule (Haupt- oder Realschule) anhand von Daten der deutschen Stichprobe der Studie „Junge Migranten im deutschen und israelischen Bildungssystem“. In dieser Studie wurde die Häufigkeit des Vorlesens im Kindergartenalter retrospektiv von den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen erfragt. Die Ergebnisse der Berechnungen zeigen, dass das Vorlesen für den Wortschatz im Kindergartenalter und die Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit förderlich ist. Darüber hinaus wurde das eigene Leseverhalten, d. h. die Lesehäufigkeit, der Kinder am Ende der Grundschulzeit durch das vorschulische Vorlesen positiv beeinflusst. Auf die Schulnoten im Fach Deutsch am Ende der Grundschulzeit wurde hingegen keine Wirkung des frühen Vorlesens festgestellt. Am Ende der Sekundarschulzeit wurden keine langfristigen Effekte des Vorlesens gefunden. Somit scheint der positive Effekt des Vorlesens mit zunehmendem Alter geringer zu werden.

Aus den wenigen Studien im deutschen Sprachraum geht hervor, dass der Einfluss der häuslichen Literacy-Förderung auf die schriftsprachlichen Kompetenzen im Grundschulalter ebenfalls in vergleichbar geringer Höhe vorhanden ist wie in internationalen Studien (vgl. Kapitel 2.4.3.2). Dabei fallen die Zusammenhänge der häuslichen Förderung mit den späteren schriftsprachlichen Kompetenzen ebenfalls geringer aus als die Zusammenhänge mit den Vorläuferfertigkeiten im Kindergartenalter. Ähnlich wie in den internationalen Studien wurde gefunden, dass die Zusammenhänge der häuslichen Literacy-Förderung mit den schriftsprachlichen Kompetenzen über die jeweils relevanten Vorläuferfertigkeiten vermittelt werden (vgl. Kapitel 2.4.3.2).

2.4.5 Wirkung der häuslichen Förderung in Abhängigkeit von familialen Strukturmerkmalen

Wie in Kapitel 2.4.1 eingangs erwähnt wurde, bilden die distalen Strukturmerkmale die Rahmenbedingungen der häuslichen Förderung ab, während die proximalen Prozessmerkmale – zu der auch die häuslichen Förderaktivitäten zählen – den eigentlichen Förderprozess wiedergeben. So ist davon auszugehen, dass die Strukturmerkmale als Hintergrundvariablen auf die Prozessmerkmale wirken, welche wiederum die Kompetenzentwicklung beeinflussen (Niklas, 2015). Diese Mediator-Rolle der familialen Prozessmerkmale beim Zusammenhang zwischen familialen Strukturmerkmalen und Leistungsmaßen im sprachlichen Bereich ist bereits in einigen Studien nachgewiesen worden.

Im Rahmen der Berliner Leselängsschnittstudie (LESEN 3-6) wurde von McElvany, Becker und Lüdtker (2009) der Einfluss familiärer Struktur- und Prozessmerkmale auf die Lesekompetenz, den Wortschatz, die Lesemotivation und das Leseverhalten bei $N = 772$ Grundschulern und –schülerinnen vom Ende des dritten Schuljahres bis zum Ende des sechsten Schuljahres untersucht. Die Autoren konnten eine von ihnen angenommene mehrfaktorielle Struktur der familiären Lesesozialisation, die aus familialen Prozessmerkmalen besteht, bestätigen. Demnach umfasst die familiäre Lesesozialisation die folgenden vier Faktoren: 1) kultu-

relles Kapital (Buchbesitz), 2) kulturelle Praxis (Leseanregung durch Aktivitäten und Gespräche), 3) lesebezogene Einstellungen der Eltern (Eltern-Vorbild) und 4) Förderkompetenz der Eltern. Weiterführend konnte nachgewiesen werden, dass familiäre Strukturmerkmale (Sozioökonomischer Status, Bildungsniveau der Eltern, Migrationsstatus) die Lesekompetenz beeinflussen. Hierbei wird dieser Einfluss über lesebezogene familiäre Prozessmerkmale (kulturelles Kapital, kulturelle Praxis, lesebezogene Einstellungen der Eltern, Förderkompetenz der Eltern) und individuelle Merkmale (Lesemotivation, Leseverhalten, Wortschatz) vermittelt.

Darüber hinaus konnte die Vermittlung des Zusammenhangs zwischen familialen Strukturmerkmalen und (schrift-)sprachlichen Kompetenzen über die familialen Prozessmerkmale bereits auch für jüngere Kinder nachgewiesen werden. So deuten Befunde aus der IGLU-Studie, in der die Lesekompetenz von Grundschulkindern untersucht wurde, darauf hin, dass die Lesesozialisation als Mediator zwischen der sozialen Herkunft und der Lesekompetenz fungiert (Stubbe et al., 2007). Zusätzlich konnten Niklas und Schneider (2010) die beschriebene Mediation für Vorschulkinder im Alter von ca. fünf Jahren bestätigen. Anhand eines Strukturgleichungsmodells zeigten die Autoren an einer Stichprobe von etwa 400 Vorschulkindern, dass der Zusammenhang zwischen dem SES und Migrationshintergrund auf der einen Seite und den Leistungen in der Sprachkompetenz und in den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten auf der anderen Seite über die häusliche Literacy-Förderung vermittelt wurde (Niklas & Schneider, 2010).

Somit ist davon auszugehen, dass die Effekte der häuslichen Literacy-Förderung auf die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen von familialen Strukturmerkmalen abhängig sein könnten. Zu diesen Merkmalen zählen u. a. der sozioökonomische Status einer Familie sowie die Familiensprache, d. h. die in der Familie überwiegend gesprochene Sprache. Letzteres geht unter Umständen damit einher, dass ein Kind in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernt. Im Folgenden werden die bisherigen Forschungserkenntnisse zur Rolle dieser beiden Merkmale für den Zusammenhang zwischen der häuslichen Förderung und den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen geschildert. Dabei wird in Kapitel 2.4.5.1 zunächst auf den SES und anschließend in Kapitel 2.4.5.2 auf das Erlernen des Lesens und Schreibens in einer Zweitsprache eingegangen.

2.4.5.1 Wirkung der häuslichen Förderung in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status

Erkenntnisse vieler Studien deuten darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen dem SES und der Ausprägung der häuslichen Literacy-Förderung gibt. So geht ein höherer SES mit einem höheren Level an häuslicher Literacy-Förderung einher, d. h., generell verfügen Kinder aus Familien mit einem hohen SES über die stimulierendste häusliche Förderumgebung (Korat, Klein & Segal-Drori, 2007; Leseman & de Jong, 1998, 2001; Melhuish, E. et al., 2001; Melhuish, E. C. et al., 2008; Niklas & Schneider, 2013; Sylva et al., 2008; van Steensel, 2006). Dies wirkt sich wiederum positiv auf die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen der Kin-

der aus. Allerdings zeigt sich in einigen Studien auch eine erhebliche Variabilität der Home Literacy Environment innerhalb der niedrigen sozialen Schicht (Melhuish, E. et al., 2001; Melhuish, E. C. et al., 2008; Payne et al., 1994; Raikes et al., 2006; Storch Bracken & Fischel, 2008; Sylva et al., 2008; Teale, 1986). D. h., es gibt durchaus Familien der niedrigen sozialen Schicht, die ihren Kindern eine stimulierende häusliche Förderumgebung bieten. Umgekehrt gibt es auch Familien der höheren sozialen Schicht, die eine weniger stimulierende häusliche Förderumgebung aufweisen (Melhuish, E. et al., 2001; Melhuish, E. C. et al., 2008; Sylva et al., 2008). Dies deutet darauf hin, dass für die häusliche Förderung nicht der SES an sich ausschlaggebend ist. Vielmehr spielt eine gewisse wertschätzende Haltung gegenüber der kulturellen Praktik, die sich mit Schriftsprache und Literacy befasst, eine tragende Rolle. Um es mit den Worten der Forschergruppe der EPPE-Studie zu sagen: „What parents do is more important than who they are.“ (Melhuish, E. et al., 2001, S. 29; Sylva et al., 2008, S. 3). Dies wird von qualitativen Ergebnissen aus Einzelfallstudien im Rahmen der britischen EPPE-Studie bestätigt. So zeigen Familien der niedrigen sozialen Schicht, die ihren Kindern eine stimulierende HLE bieten, folgende Merkmale (Sylva et al., 2008): 1) Mehrere verschiedene Familienmitglieder unterstützen das Kind beim Lernen; 2) Das Kind beteiligt sich aktiv daran, dass diese unterstützenden Tätigkeiten aufrechterhalten werden; 3) Bildung wird eine hohe Wertschätzung entgegengebracht – sie gilt als Mittel zur Erhöhung der Chancen auf ein erfolgreiches Leben. Mit dieser Einstellung gehen auch höhere Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder einher.

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen Kreibich und Ehmig (2010) in einer Studie der Stiftung Lesen zur familialen Lesesozialisation in Deutschland. Als Risikofaktoren für die gelingende Lesesozialisation stellten sie folgende Merkmale fest: 1) junge Eltern (jünger als 30 Jahre); 2) Eltern lesen selten oder nie; 3) geringes Bildungsniveau der Eltern; 4) Geschlecht des Kindes ist männlich. Interessanterweise gaben 40 % der Eltern bildungsferner Familien (max. Hauptschulabschluss) an, dass ihr Kind gern oder sehr gern lese. Die Autoren stellen vier Bedingungen heraus, die trotz ungünstiger Voraussetzungen – wie bspw. ein niedriger sozialer Status – eine gute Lesesozialisation ermöglichen. Als erste Bedingung wird die Leseaffinität der Eltern aufgeführt. Diese beinhaltet, dass das Lesen für die Eltern zum Leben dazugehört und sie somit eine Vorbildfunktion hinsichtlich des Lesens einnehmen. Des Weiteren begünstigt ein ausgeprägter Familiensinn der Eltern die Lesesozialisation. Dieser führt dazu, dass die Eltern viel Zeit mit ihrem Kind verbringen und damit verbunden viele gemeinsame Aktivitäten stattfinden. Als weiterhin förderlich für die Lesesozialisation haben sich klare Erziehungsziele und Werte der Eltern erwiesen. Somit bieten sie ihren Kindern einen Bezugs- und Orientierungsrahmen, indem sie ihnen Grenzen setzen. Gleichzeitig lassen sie ihre Kinder jedoch auch ihre eigenen Interessen und Vorlieben entwickeln. Als vierte und letzte Bedingung wird von Kreibich und Ehmig (2010) aufgelistet, dass die Eltern ihre Erfahrungs-, Gesprächs-, Medien- und Lesewelten mit den Kindern teilen sollten. Damit verbunden gehen sie auf die Fragen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder ein, d. h., sie reden auch über Themen, die die

Kinder beschäftigen oder interessieren (z. B. über die Bücher, Computerspiele, etc. der Kinder). Von zentraler Bedeutung ist dabei das gemeinsame Lesen der Eltern mit ihren Kindern.

Darauf aufbauend liefern Erkenntnisse einiger Studien Hinweise dafür, dass der häuslichen Förderumgebung eine vermittelnde Rolle beim Zusammenhang zwischen dem SES und den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen zukommt. In diesem Zusammenhang sei die Studie von Aikens und Barbarin (2008) erwähnt. Anhand der Kindergarten-Kohorte der Jahre 1998-99 der *Early Childhood Longitudinal Study* (ECLS-K; eine für die USA repräsentative Stichprobe von 21260 Kindern) untersuchten die Autoren, zu welchem Anteil Merkmale der Familie, der Schule und der Nachbarschaft den Einfluss des SES auf die schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten und frühen Lesefähigkeiten der Kinder bestimmen. Für eine Analysestichprobe von 10998 Kindern, für die vollständige Daten vorlagen, wurden Wachstumsmodelle geschätzt, um die Leseentwicklung der Kinder vom Kindergarten bis zur dritten Klasse abzubilden. Ein höherer SES ging mit höheren Ausgangsleistungen sowie höheren Lernzuwächsen in den Leseleistungen einher. Dabei leisteten die Familienmerkmale den größten Beitrag zur Vorhersage der SES-bedingten Disparitäten in den anfänglichen Leseleistungen im Kindergartenalter. Diese Merkmale umfassten u. a. die Home Literacy Environment, die Anzahl an Büchern im Haushalt, die elterliche Einbindung in schulische Angelegenheiten und die Rollenbelastung der Eltern (parental role strain). Die SES-bedingten Unterschiede in den Leistungszuwächsen im Lesen wurden hingegen in höherem Maße von Merkmalen der Schule und der Nachbarschaft beeinflusst als von Familienmerkmalen. Somit scheinen die Familienmerkmale vor allem für das Ausgangsniveau der Leseleistungen im Kindergartenalter und weniger für die Lernzuwächse im Lesen während der Grundschulzeit ausschlaggebend zu sein. Weitere Berechnungen zum Einfluss der Familienmerkmale wiesen darauf hin, dass die Beziehung zwischen dem SES und den frühen Lesefähigkeiten durch die Familienmerkmale mediiert wurde.

In dieselbe Richtung deuten Ergebnisse der Studien von Niklas und Kollegen (Niklas et al., 2013; Niklas & Schneider, 2013). Die Autoren nahmen in ihren Arbeiten ein Kaskadenmodell der Wirkung der häuslichen Literacy-Förderung auf die schriftsprachlichen Kompetenzen an, in dem auch der SES berücksichtigt wird (Niklas & Schneider, 2013). So vermuteten sie, dass der SES die Ausprägung der häuslichen Literacy-Förderung beeinflusst, die häusliche Literacy-Förderung wiederum die Vorläuferfertigkeiten beeinflusst und schließlich die Vorläuferfertigkeiten die schriftsprachlichen Kompetenzen (Lesen und Rechtschreiben) beeinflussen. Dies ließ sich in ihren Untersuchungen bestätigen. In einer ersten Studie fanden Niklas und Schneider (2013) eine bedeutsame positive Korrelation zwischen der häuslichen Literacy-Förderung und dem SES ($r = .45$). Darüber hinaus konnte die Mediatorrolle der häuslichen Literacy-Förderung beim Zusammenhang zwischen den Hintergrundvariablen (SES und Migrationshintergrund) einerseits und den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten andererseits bestätigt werden. Darauf aufbauend untersuchten Niklas und Kollegen (2013) in einer weiteren Studie die Effekte der familiären Lernumwelt (gemessen anhand des kulturellen Kapitals

und der kulturellen Praxis) auf die Leseleistungen am Ende der ersten Klasse. Dabei wollten sie auch nachweisen, dass die häusliche Literacy-Förderung als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen (SES und Migrationshintergrund) und schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten bzw. Leseleistungen wirkt. In einem Strukturgleichungsmodell prüften die Autoren den indirekten Gesamteffekt auf die Leseleistung am Ende der ersten Klasse. Diese Berechnungen bestätigten die Mediatorrolle der häuslichen Literacy-Förderung beim Zusammenhang zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und frühen Lesefähigkeiten am Ende der ersten Klasse. Dieser Zusammenhang wurde zudem über die schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten (phonologische Bewusstheit) und sprachlichen Fähigkeiten (Wortschatz) am Ende der Kindergartenzeit vermittelt. Somit sprechen diese Ergebnisse ebenfalls für das oben erwähnte Kaskadenmodell.

Auch im Rahmen der BiKS-Studie konnte die häusliche Förderung als Mediator zwischen den sozialen Hintergrundmerkmalen sprachlicher Hintergrund und SES auf der einen Seite und den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten auf der anderen Seite identifiziert werden (Lehrl et al., 2012). Je nach betrachteter Outcome-Variable wurden unterschiedliche indirekte Effekte gefunden. Die Effekte der sozialen Hintergrundvariablen auf den Wortschatz und das inhaltliche Vorwissen wurden über die *Qualität* der impliziten häuslichen Förderung vermittelt. Dahingegen wurden indirekte Effekte auf die grammatischen Fähigkeiten über die *Quantität* der impliziten häuslichen Förderung mediiert. Darüber hinaus wurden auch direkte Effekte des SES und des sprachlichen Hintergrundes auf die grammatischen Fähigkeiten festgestellt. Beim Bereich Buchstabenkenntnis konnten weder direkte noch indirekte Effekte der sozialen Hintergrundmerkmale nachgewiesen werden.

Hinsichtlich der *Wirkung* der häuslichen Literacy-Förderung auf die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen scheint es hingegen keine SES-Unterschiede zu geben. In der bereits erwähnten Meta-Analyse von Bus et al. (1995) konnte gezeigt werden, dass es bei den Effekten des Vorlesens/gemeinsamen Lesens keine Unterschiede aufgrund der sozialen Schicht gab. Dies entsprach den Erwartungen der Autoren. Sie waren davon ausgegangen, dass es für verschiedene soziale Schichten einen ähnlichen Zusammenhang zwischen Vorlesen/gemeinsamem Lesen und den Outcome-Variablen gibt – allerdings auf einem unterschiedlichen Leistungsniveau.

Somit verdeutlichen die bisherigen Forschungserkenntnisse, dass der SES durchaus eine Rolle für das Niveau, d. h. die Ausprägung, der häuslichen Förderung spielt. Zudem fungiert die häusliche Förderung als Mediator des Effekts der sozialen Schicht auf die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen. Dahingegen scheint die *Höhe* des Zusammenhangs zwischen der häuslichen Förderung und den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen nicht durch den SES beeinflusst zu werden.

2.4.5.2 Wirkung der häuslichen Förderung bei Kindern, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen

Eine weitere familiäre Strukturvariable, die sich auf die Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderung und den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen auswirken könnte, ist die Familiensprache. Wie bereits in Kapitel 2.2 erläutert wurde, wird in Familien mit Migrationshintergrund häufig überwiegend eine andere Sprache als die im Einwanderungsland vorherrschende offizielle Landessprache gesprochen. Zudem kann der Status Migrationshintergrund mit einem niedrigeren Bildungsniveau und – damit verbunden – einem niedrigeren SES einhergehen. Jedoch ist die Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund hinsichtlich des Bildungsniveaus, des SES und der Sprachkenntnisse in der vorherrschenden Landessprache eine heterogene Gruppe. D. h., es kann nicht automatisch von einer Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund ausgegangen werden. Studien zur Ausprägung der häuslichen Förderumgebung und deren Bedeutung für die Schriftsprachentwicklung bei Kindern, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen, sind rar. Von Interesse ist, ob diesbezüglich Unterschiede zu monolingual aufwachsenden Kindern ohne Migrationshintergrund vorliegen. Sofern solche Unterschiede existieren, kann aufgrund der Heterogenität der Gruppe von Familien mit Migrationshintergrund davon ausgegangen werden, dass diese eher auf weitere Hintergrundvariablen wie die Sprachkenntnisse in der vorherrschenden Landessprache, das Bildungsniveau der Eltern oder den SES zurückzuführen sind. Dabei dürften die Sprachkenntnisse von höchster Relevanz sein. Nachfolgend werden die Erkenntnisse aus den wenigen Studien, die zu diesem Thema veröffentlicht wurden, dargestellt.

Generell zeigen die Befunde aus bisherigen Studien in Deutschland, dass in Familien mit Migrationshintergrund wenig vorgelesen wird. Laut den Vorlesestudien der Stiftung Lesen ist dies vor allem bei türkischstämmigen Familien der Fall (Ehmig & Reuter, 2011, 2013). So ist in diesen Familien von einem Fehlen von Büchern und dem Fehlen einer Lesekultur im Elternhaus auszugehen. Im Gegensatz dazu lesen Eltern, die aus Russland oder Osteuropa stammen, ihren Kindern überdurchschnittlich häufig vor (Ehmig & Reuter, 2013). Allerdings muss berücksichtigt werden, dass diese Migrationsunterschiede beim Vorlesen durchaus auch auf das Bildungsniveau der Eltern zurückzuführen sein könnten. In den Vorlesestudien konnten positive Zusammenhänge der elterlichen Bildung mit der Vorlesehäufigkeit nachgewiesen werden (Ehmig & Reuter, 2013). Demnach wird in Familien mit einer höheren formalen Bildung häufiger vorgelesen. Jedoch zeigten weiterführende Analysen, dass auch höher gebildete Eltern türkischer Herkunft ihren Kindern weniger häufig vorlesen als Eltern aus anderen Herkunftsländern (Ehmig & Reuter, 2013).

Auch in Studien außerhalb des deutschen Sprachraums wurde festgestellt, dass in Familien mit Migrationshintergrund weniger Literacy-Förderung betrieben wird. So wurde in der EPPE-Studie in Großbritannien nachgewiesen, dass Familien, in denen die primär gesprochene Familiensprache nicht Englisch ist, geringere Werte auf der eingesetzten HLE-Skala er-

reichen (Sylva et al., 2008). Dennoch gibt es auch einige Eltern in den Gruppen ethnischer Minderheiten, die ihren Kindern zuhause viel Unterstützung bieten. Die geringeren Werte der HLE scheinen durch einen geringeren SES in dieser Gruppe bedingt zu sein. So verschwanden kulturelle Unterschiede hinsichtlich der HLE, wenn für soziale Hintergrundvariablen kontrolliert wurde. Dies deutet darauf hin, dass die Wirkung der HLE in diversen ethnischen Gruppen vergleichbar ist.

Hinsichtlich der *Wirkung* der häuslichen Förderung auf (schrift-)sprachliche Kompetenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund liegen in Deutschland wenige Studien vor. Diese fokussieren meist Kinder mit einem türkischen Migrationshintergrund, da es sich hierbei um die größte Migrationsgruppe in Deutschland handelt. Eine Überprüfung der Effekte der HLE für eine heterogene Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund wurde von Ebert et al. (2013) im Rahmen der BiKS-Studie vorgenommen. Die Autoren untersuchten u. a., inwiefern die HLE die Wortschatzentwicklung im Alter von drei bis fünf Jahren bei Kindergartenkindern mit und ohne Migrationshintergrund beeinflusst. Überprüft wurde dies an einer Stichprobe von $N = 547$ Kindern, wovon 21.8 % einen Migrationshintergrund aufwiesen. Kinder mit Migrationshintergrund wurden darüber definiert, dass mindestens eines ihrer Elternteile eine andere Erstsprache als Deutsch spricht. Zum ersten Messzeitpunkt verfügten Kinder mit Migrationshintergrund über einen geringeren Wortschatz als die monolingual deutschsprachige Vergleichsgruppe. Dies galt insbesondere für Kinder, deren Elternteile beide eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Darüber hinaus zeigten diese Kinder geringere Fortschritte in ihrem Wortschatz. Zudem war die häusliche Förderumgebung in Familien mit Migrationshintergrund weniger stimulierend. Zwischen der häuslichen Förderung und dem Ausgangslevel im Wortschatz gab es einen positiven Zusammenhang, während der Zuwachs im Wortschatz nicht durch die HLE beeinflusst wurde. Dabei scheint der Effekt der häuslichen Literacy-Förderung auf das Ausgangslevel im Wortschatz bei Kindern mit Migrationshintergrund etwas ausgeprägter zu sein (Kinder mit Migrationshintergrund: $\beta = 0.41$; Kinder ohne Migrationshintergrund: $\beta = 0.27$).

Erkenntnisse zur häuslichen Förderung bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund wurden von der Arbeitsgruppe um Jäkel und Leyendecker vorgelegt (Jäkel, Schölmerich, Kassis & Leyendecker, 2011; Leyendecker et al., 2011). So untersuchten Jäkel et al. (2011) die Unterschiede zwischen dreijährigen Kindergartenkindern türkischer ($n = 79$) und deutscher Herkunft ($n = 88$) hinsichtlich der Home Literacy Environment sowie der kognitiven und sprachlichen Leistungen. Darüber hinaus sollten Prädiktoren der HLE sowie der kognitiven und sprachlichen Leistungen ermittelt werden und die Einflüsse der Erziehung sowohl auf die HLE als auch auf die kognitiven und sprachlichen Leistungen von den Einflüssen der Herkunft getrennt werden. Wie erwartet, zeigten türkische Kinder mit Migrationshintergrund im Mittel geringere Ausprägungen der HLE sowie der kognitiven und sprachlichen Leistungen als die Kinder der deutschsprachigen Vergleichsgruppe. In der türkischen Stichprobe wurde den Kindern weniger vorgelesen, es gab weniger Kinderbücher im Haushalt und die

Eltern lasen weniger häufig zu ihrem eigenen Vergnügen. Ein interessanter Befund ist, dass auch türkischen Kindern hauptsächlich auf Deutsch vorgelesen wurde (Vorlesesprache in der türkischen Stichprobe: 71 % Deutsch, 7 % Türkisch, 4 % Türkisch und Deutsch, 18 % kein Vorlesen). Die Autoren fanden außerdem, dass von allen soziokulturellen Prädiktoren (Bildungsniveau der Eltern, berufliche Stellung der Eltern, Nationalität der Eltern, Dauer des Aufenthaltes in Deutschland (in Jahren), selbsteingeschätzte Deutschkenntnisse der Mutter) lediglich das Bildungsniveau die HLE und die Leistungen des Kindes signifikant vorhersagte. Das Bildungsniveau beider Eltern erklärte in der türkischen Stichprobe 20 % der Varianz der HLE und in der deutschen Stichprobe 22 %. Des Weiteren erwarteten die Autoren, dass die häuslichen Literacy-Aktivitäten die Leistungen der Kinder unabhängig vom Bildungsniveau der Eltern und von deren Nationalität vorhersagen würden. Dies wurde durch die Berechnungen bestätigt: Nachdem für das Bildungsniveau der Eltern kontrolliert wurde, ließ sich in beiden Gruppen die HLE als Prädiktor der Leistungen der Kinder nachweisen. In der türkischen Stichprobe erklärte die HLE 36 % der Varianz der kognitiven Leistungen und 19 % der Varianz der sprachlichen Leistungen. In der deutschen Stichprobe wurden 16 % der Varianz der kognitiven Leistungen und 13 % der Varianz der sprachlichen Leistungen durch den Prädiktor HLE aufgeklärt. Die Gemeinsamkeiten der Prädiktionsmodelle in beiden Gruppen unterstreichen die positiven Effekte einer anregenden HLE auf die Entwicklung junger Kinder unabhängig vom Bildungshintergrund und dem kulturellen Hintergrund (also der Herkunft) der Eltern. In einer weiteren Studie der Arbeitsgruppe um Leyendecker und Jäkel (Leyendecker et al., 2011) wurde der Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsverhalten, den täglichen Aktivitäten der Kinder sowie ihrer kognitiven Entwicklung untersucht. An der Studie nahmen 52 türkisch-deutsche und 65 deutsche Kindergartenkinder im Alter von drei bis fünf Jahren sowie deren Eltern teil. Die beiden Gruppen wurden bezüglich des Bildungsniveaus beider Elternteile gematched (10-12 Jahre Schulausbildung). Beim elterlichen Erziehungsverhalten wurden Unterschiede zwischen den Gruppen gefunden. Dyadische Interaktionen, das Bücher (Vor-)Lesen sowie das Bereitstellen einer anregenden häuslichen Literacy-Umgebung kamen bei Eltern der deutschen Stichprobe eher vor als bei türkischen Eltern. Außerdem waren inkonsistentes sowie rigides Disziplinierungsverhalten bei deutschen Eltern unwahrscheinlicher als bei türkischen Eltern. Gemeinsamkeiten wurden dahingehend gefunden, dass Eltern beider Substichproben gleichermaßen positives Erziehungsverhalten sowie soziale Spielaktivitäten an den Tag legten. Für beide Stichproben getrennt durchgeführte Regressionsanalysen zeigten, dass in der deutschen Stichprobe die Wohnverhältnisse der Familie sowie die häusliche Literacy-Umgebung eine Rolle bei der Vorhersage der kognitiven Leistungen spielten. In der türkischen Stichprobe wurde hingegen ein positiver Zusammenhang zwischen der Beteiligung (Involvement) der Eltern, welche auf eine anregendere familiäre Umwelt für die Kinder hindeutet, und der kognitiven Entwicklung der Kinder gefunden.

Weitere Erkenntnisse zur häuslichen Literacy-Förderung bei Kindern türkischer Herkunft in Deutschland liefert die bereits in Kapitel 2.4.4.2 erwähnte Längsschnittstudie ESKOM-VG.

So konnte im Rahmen dieser Studie gezeigt werden, dass Kinder deutschsprachiger Eltern bei ihrer Wortschatzentwicklung im Alter von drei bis fünf Jahren in höherem Maße vom Vorlesen/gemeinsamen Lesen profitieren als ihre Peers mit türkischem Migrationshintergrund (Becker, 2010). Dabei wurde den monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern signifikant häufiger vorgelesen als Kindern aus Familien mit türkischem Migrationshintergrund. Dies geht zudem gleichzeitig mit einem höheren Buchbesitz in Familien ohne Migrationshintergrund einher. Weiterführende Analysen zeigten allerdings, dass auch bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund eine häufigere Durchführung des Vorlesens/gemeinsamen Lesens mit einer Verbesserung des Wortschatzes im Deutschen einhergehen kann. Für diese positive Wirkung sind jedoch gute Sprachkenntnisse der Eltern im Deutschen erforderlich. In einer weiteren Veröffentlichung untersuchte Becker (2013) welchen Einfluss familiäre Aktivitäten auf die nonverbalen kognitiven Fähigkeiten sowie die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund haben. Dabei wurden die folgenden vier Aktivitäten betrachtet: 1) Vorlesen/gemeinsames Lesen, 2) Singen, 3) Geschichten Erzählen, 4) Spielen von Karten- oder Brettspielen. Eine Besonderheit dieser Studie ist, dass auch die Sprache, die für die gemeinsamen Aktivitäten verwendet wurde, in den Analysen berücksichtigt wird. Überprüft wurden die Zusammenhänge an einer Stichprobe von $N = 465$ Kindern mit türkischem Migrationshintergrund im Alter von sechs Jahren. Die deskriptiven Ergebnisse zeigten, dass die vier förderlichen Aktivitäten in den befragten Familien ca. ein Mal pro Woche durchgeführt wurden. In der Hälfte der Fälle wurde die deutsche Sprache für die gemeinsamen Aktivitäten verwendet. Regressionsanalytischen Berechnungen zufolge gab es einen positiven Zusammenhang der Häufigkeit der familialen Förderaktivitäten mit den sprachlichen sowie mit den nonverbalen Fähigkeiten der Kinder. Erwartungsgemäß beeinflusste hingegen die Sprache, die für die Aktivitäten verwendet wurde, lediglich die sprachlichen, jedoch nicht die nonverbalen Fähigkeiten.

Aus diesen Erkenntnissen kann geschlossen werden, dass die Sprache, in der die Literacy-Förderung zuhause stattfindet, eine wichtige Rolle für die Zusammenhänge dieser Förderung mit den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen spielt. Untersuchungen aus den USA (Farver, Xu, Lonigan & Eppe, 2013; Reese & Goldenberg, 2008) und den Niederlanden (Scheele, Leseman & Mayo, 2010) verdeutlichen, dass eher von einer sprachspezifischen als von einer sprachübergreifenden Wirkung der häuslichen Förderung auszugehen ist. Reese und Goldenberg (2008) untersuchten u. a., welcher Zusammenhang zwischen den familialen Literacy-Praktiken auf Englisch und Spanisch und den frühen Fähigkeiten des Kindes im Lesen im Englischen und im Spanischen existiert. Die Autoren analysierten ihre Fragestellungen an einer Stichprobe von $N = 1418$ Erstklässlern. Die dabei berechneten bivariaten Zusammenhänge zwischen den familialen Literacy-Praktiken und den Outcome-Maßen stellten sich als sprachspezifisch heraus. D. h., dass das Vorlesen auf Spanisch mit der Lesefähigkeit im Spanischen korrelierte und das Vorlesen auf Englisch mit der Lesefähigkeit im Englischen. Das Vorlesen auf Englisch bzw. Spanisch korrelierte hingegen negativ mit der Lesefähigkeit

in der jeweils anderen Sprache. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Sprache der Literacy-Praktiken eine zentrale Rolle für die Literacy-Entwicklung spielt. Laut Reese und Goldenberg (2008) reicht es bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund daher nicht, allein die Quantität der familialen Literacy-Praktiken zu betrachten; vielmehr sollte auch die Sprache, in der die Förderaktivitäten stattfinden, berücksichtigt werden.

In dieselbe Richtung deuten die Ergebnisse einer weiteren US-amerikanischen Studie zum Zusammenhang zwischen der häuslichen Literacy-Umgebung und schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten bei $N = 392$ Vorschulkindern lateinamerikanischer Herkunft, die am Programm Headstart teilnahmen (Farver et al., 2013). Für die englische HLE wurden Zusammenhänge der elterlichen literacyrelevanten Praktiken, des gemeinsamen Lesens der Kinder mit ihren Geschwistern sowie der familialen Literacy-Ressourcen mit dem mündlichen Sprachverständnis der Kinder im Englischen gefunden. Zudem hing die Schriftkenntnis (print knowledge) im Englischen ebenfalls mit den in der Familie vorhandenen Leseressourcen zusammen. Für die spanische HLE wurden hingegen Zusammenhänge zwischen den elterlichen literacyrelevanten Praktiken und dem mündlichen Sprachverständnis sowie der Schriftkenntnis im Spanischen festgestellt. Hinsichtlich des Transfers der HLE-Effekte auf die Fähigkeiten in der jeweils anderen Sprache gab es unterschiedliche Ergebnisse für die englische und spanische HLE. Die englische HLE zeigte keine Transfereffekte auf die Vorläuferfertigkeiten im Spanischen. Bei der spanischen HLE wurden hingegen negative Zusammenhänge zwischen den elterlichen literacyrelevanten Praktiken und dem mündlichen Sprachverständnis sowie der phonologischen Bewusstheit im Englischen gefunden. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse somit, dass die Eltern die Leistungen ihrer Kinder in beiden Sprachen zuhause fördern können, wobei die Förderung jedoch eher sprachspezifische als sprachübergreifende Auswirkungen hat.

Eine niederländische Studie liefert ebenfalls Hinweise auf eine sprachspezifische Wirkung der häuslichen Förderung auf den rezeptiven Wortschatz (Scheele et al., 2010). Untersucht wurden die Zusammenhänge zwischen der häuslichen sprachbezogenen Förderung und dem rezeptiven Wortschatz an einer Stichprobe von $n = 58$ monolingual niederländischen sowie $n = 46$ marokkanisch-niederländischen und $n = 55$ türkisch-niederländischen Dreijährigen. Hinsichtlich des Ausmaßes der häuslichen sprachbezogenen Förderung wurden erhebliche Unterschiede zwischen monolingual und bilingual aufwachsenden Kindern festgestellt. Die bilingualen Kinder wurden zuhause weitaus weniger gefördert als die monolingualen Kinder. Auch in ihrer Wortschatzleistung blieben die bilingualen Kinder hinter ihren monolingualen Peers zurück. Strukturgleichungsmodelle unterstrichen die sprachspezifische Wirkung der häuslichen Förderung sowohl auf die Erst- als auch auf die Zweitsprache im Falle der bilingualen Kinder. Dabei war die Wirkung der häuslichen Förderung in der Erstsprache ($\beta = .49$ (türkisch-niederländisch) bzw. $\beta = .39$ (marokkanisch-niederländisch)) oder Zweitsprache ($\beta = .39$ (türkisch-niederländisch) bzw. $\beta = .42$ (marokkanisch-niederländisch)) auf die Kompetenzen im Wortschatz der jeweiligen Sprache in ihrer Höhe vergleichbar. Der Effekt der

HLE auf den Wortschatz im Niederländischen fiel in der Gruppe der bilingualen Kinder geringer aus als in der Gruppe der monolingualen Kinder ($\beta = .70$). Die Analysen zeigten zudem, dass es bei den bilingualen Kindern einen Transfer der Kompetenzen im Wortschatz von der Erst- zur Zweitsprache (Niederländisch) gab. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass der Input in der Erst- oder Zweitsprache miteinander konkurrieren – d. h., der sprachliche Input in Familien bilingual aufwachsender Kinder wird auf zwei Sprachen aufgeteilt. Somit fällt in Familien bilingual aufwachsender Kinder die häusliche Förderung in der Erstsprache im Falle einer hoch ausgeprägten häuslichen Förderung in der Zweitsprache geringer aus.

Die Situation von Kindern, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen, stellt sich hinsichtlich der familialen Literacy-Förderung folgendermaßen dar. Wie die dargelegten Befunde zeigen, gibt es in Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland und zum Teil auch in internationalen Studien generell ein geringeres Ausmaß an häuslicher Literacy-Förderung. Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass dies jedoch nicht für alle Familien mit Migrationshintergrund gilt. Dieser generelle Unterschied hängt vermutlich mit dem im Durchschnitt geringeren Bildungs- und SES-Niveau in dieser Gruppe zusammen. Bezüglich der *Höhe* der Zusammenhänge der häuslichen Förderung mit den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen ist nicht von Migrationsunterschieden auszugehen – sofern die familiäre Förderung in der Sprache erfolgt, in der die Kompetenzen erhoben werden, und sofern die Eltern oder andere Familienmitglieder, die die Förderaktivitäten durchführen, über ausreichend gute Kompetenzen in dieser Sprache verfügen. Eine sprachspezifische Wirkung der familialen Förderung ist aufgrund der berichteten Befunde anzunehmen.

3. Fragestellungen und Hypothesen

Basierend auf den in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Erkenntnissen werden in Kapitel 3 Fragestellungen zur familialen Förderumgebung und deren Zusammenhänge mit (schrift-)sprachlichen Kompetenzen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund abgeleitet. Zu den jeweiligen Fragestellungen werden zudem Hypothesen formuliert.

3.1 Deskription der häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund

Die Erläuterungen zum theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit in Kapitel 2 verdeutlichen, dass vor allem zahlreiche Studien im englischen Sprachraum die Bedeutsamkeit der häuslichen Förderumgebung für die Schriftsprachentwicklung in der Muttersprache bestätigen. Für in Deutschland lebende Kinder liegen bislang jedoch nur wenige empirische Erkenntnisse auf diesem Gebiet vor. Dasselbe gilt für die Situation von Kindern, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen.

In der vorliegenden Arbeit soll in einem ersten Schritt die vorschulische häusliche Förderumgebung bei in Deutschland lebenden Kindern mit und ohne Migrationshintergrund beschrieben werden. Somit lautet die erste Fragestellung der vorliegenden Arbeit:

1. *Wie sieht die vorschulische häusliche Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund aus?*

Zur Beantwortung dieser Fragestellung soll die Ausprägung der Merkmale der häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund *deskriptiv* betrachtet werden. Dabei wird auf die folgenden Aspekte eingegangen:

1. *Für die Förderung vorhandene Ressourcen*

Hierunter werden die Anzahl an Büchern sowie die Anzahl an Kinderbüchern zusammengefasst.

2. *Einstellungen der Eltern zum Lesen*

Die Einstellungen der Eltern zum Lesen werden durch die folgenden zwei Skalen erhoben.

- a) allgemeine lesebezogene Einstellungen
- b) wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag (z. B. für die kulturelle Teilhabe, die berufliche Entwicklung, die Wissenserweiterung)

3. *Unterstützungsüberzeugung der Eltern*

Diese Skala umfasst, inwiefern sich die Eltern dazu in der Lage sehen, ihre Kinder beim Lesenlernen zu unterstützen.

4. *Literacyrelevantes Modellverhalten der Eltern (passive sprachbezogene Förderung)*

Diese Skala umfasst das elterliche Leseverhalten, d. h. die Häufigkeit des Bücher Lesens.

5. *Sprachbezogene Förderaktivitäten der Eltern (aktive sprachbezogene Förderung)*

In Studie 1 wurden die sprachbezogenen Förderaktivitäten mit einer Skala erfasst, die die *implizite/informelle Förderung* abbildet.

In Studie 2 wurden die Förderaktivitäten hingegen mit zwei Skalen erfasst, die zum einen die *implizite/informelle Förderung* abbilden und zum anderen die *explizite/formelle Förderung*. Letzteres beinhaltet einen direkten Bezug zu Buchstaben bzw. zur Schrift und erfragt das Ausmaß an „Teaching“ durch die Eltern.

6. *Sprache, die für die Förderaktivitäten überwiegend verwendet wird*

Hinsichtlich der Sprache, die für die Förderaktivitäten *überwiegend* verwendet wird, erfolgt eine Unterteilung in „Deutsch“ und „eine andere Sprache“.

Die Ausprägung aller aufgeführten Merkmale der häuslichen Förderumgebung soll für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund betrachtet werden. In der vorliegenden Arbeit wird der Migrationshintergrund über die Erstsprache der Eltern operationalisiert (vgl. Kapitel 4.3.1 für eine detaillierte Erläuterung der Erfassung dieser Variable). Anhand der Angaben zum sprachlichen Hintergrund der Eltern, wurde die Stichprobe in zwei Sprachgruppen unterteilt:

Gruppe 1: Kinder, deren Elternteile beide Deutsch als Erstsprache sprechen (= Kinder ohne Migrationshintergrund)

Gruppe 2: Kinder, deren Elternteile beide eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen (= Kinder mit Migrationshintergrund)

Kinder, bei denen ein Elternteil Deutsch als Erstsprache spricht, die also zuhause zweisprachig aufwachsen, werden lediglich bei der Darstellung der deskriptiven Daten mit aufgeführt. Aus den weiterführenden Analysen wurde diese Gruppe ausgeschlossen. Diese Entscheidung wurde aufgrund der Heterogenität dieser Gruppe und der damit nur eingeschränkt möglichen Kontrastierung dieser Gruppe zu den anderen beiden Gruppen getroffen.

Von weiterem Interesse sind die Zusammenhänge, die zwischen den oben aufgeführten Merkmalen der häuslichen Förderumgebung bestehen. Es wird angenommen, dass die Merkmale miteinander zusammenhängen, da sie eine bestimmte kulturelle Orientierung abbilden. Bei einer höheren Ausprägung der für das Lesen vorhandenen Ressourcen, der elterlichen Einstellungen gegenüber dem Lesen sowie des eigenen Leseverhaltens der Eltern ist davon auszugehen, dass die Eltern auch eher sprachbezogene Förderaktivitäten mit ihrem Kind durchführen. Diese Zusammenhänge sollen für die Gesamtstichprobe betrachtet werden. Zudem haben bisherige Forschungserkenntnisse gezeigt, dass der SES eine Rolle für die Ausprägung der häus-

lichen Förderung spielt (vgl. Kapitel 2.4.5.1). Daher soll der Zusammenhang zwischen dem SES und den Merkmalen der häuslichen Förderumgebung betrachtet werden.

3.2 Zusammenhänge zwischen den familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten und den erfassten Kompetenzen

Die Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten sind international – vor allem bei englischsprachigen Kindern – bereits in einer Vielzahl von Studien untersucht worden (vgl. Kapitel 2.4.3 und 2.4.4). Für den deutschen Sprachraum liegen hierzu hingegen noch nicht viele Erkenntnisse vor. Inwieweit die Erkenntnisse zur Bedeutung der familialen sprachbezogenen Förderung für die Schriftsprachentwicklung im Englischen auf die Entwicklung im Deutschen übertragbar sind, ist fraglich (Niklas & Schneider, 2013). Zum einen unterscheiden sich die beiden Sprachen hinsichtlich ihrer Transparenz bzw. ihrer Komplexität der Orthographie. Im Deutschen gibt es mehr oder weniger konsistente Graphem-Phonem-Korrespondenzen, während die Orthographie im Englischen diesbezüglich irregulärer ist. Dies bedeutet, dass im Deutschen einem bestimmten Buchstaben einfacher der korrespondierende Laut zugeordnet werden kann und vice versa. Im Englischen ist es aufgrund der geringeren orthographischen Transparenz schwieriger, lesen zu lernen. Daher ist nicht auszuschließen, dass die familiäre Literacy-Förderung im Deutschen anders auf die Schriftsprachentwicklung wirkt als im Englischen. Zum anderen legen Eltern in Deutschland möglicherweise weniger Wert auf die Förderung spezifischer Vorläuferfertigkeiten der schriftsprachlichen Kompetenzen (z. B. phonologische Bewusstheit oder Buchstabenkenntnis) als dies Eltern in englischsprachigen Ländern tun. Als Konsequenz tun sie weniger, um diese Vorläuferfertigkeiten zu fördern.

Ausgehend von diesen Befunden lautet die zweite Fragestellung, die in der vorliegenden Arbeit bearbeitet werden soll:

- 2. Können die meist im englischen Sprachraum gewonnenen Erkenntnisse zu Zusammenhängen der familialen sprachbezogenen Förderung mit den schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden?*

Bezogen auf die *Vorläuferfertigkeiten* der schriftsprachlichen Kompetenzen wurden bei den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten Zusammenhänge zur Ausprägung der familialen sprachbezogenen Förderung festgestellt. Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den Vorläuferfertigkeiten Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und Arbeitsgedächtnis sind bisher noch nicht betrachtet worden. Da sich die beiden letzteren Bereiche nur in geringem Maße von äußerlichen Faktoren beeinflussen lassen, wird auch kein Zusammenhang zur Ausprägung der familialen sprachbezogenen Förderung erwartet. In Anlehnung an die geschilder-

ten Erkenntnisse bisheriger Studien lassen sich bezogen auf die Vorläuferfertigkeiten die folgenden Hypothesen ableiten:

- 2.1 Je höher das Ausmaß an sprachbezogener Förderung in einer Familie, desto höher sind die Leistungen eines Kindes in den folgenden schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten:
 - a) phonologische Bewusstheit,
 - b) Buchstabenkenntnis,
 - c) Wortschatz und
 - d) grammatische Fähigkeiten.

- 2.2 Das Ausmaß an sprachbezogener Förderung in einer Familie hat keinen Einfluss auf die Leistungen eines Kindes in den folgenden schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten:
 - a) Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und
 - b) Arbeitsgedächtnis.

In Studie 1 wurden zusätzlich zu den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten *frühe schriftsprachliche Kompetenzen* am Ende der ersten Klasse erhoben. Aus bisherigen Studien ist bekannt, dass auch zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den schriftsprachlichen Fähigkeiten in der ersten Klasse Zusammenhänge bestehen. Darüber hinaus zeigen die bisherigen Erkenntnisse, dass die Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den Vorläuferfertigkeiten höher sind als die Zusammenhänge mit den später erhobenen schriftsprachlichen Kompetenzen (Bus et al., 1995; de Jong & Leseman, 2001; Scarborough & Dobrich, 1994; Sénéchal & LeFevre, 2002). Bezogen auf die frühen schriftsprachlichen Kompetenzen lassen sich die folgenden Hypothesen ableiten:

- 2.3 Je höher das Ausmaß an sprachbezogener Förderung in einer Familie, desto höher sind die Leistungen eines Kindes in den folgenden schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse:
 - a) Dekodiergeschwindigkeit
 - b) Leseverständnis und
 - c) Rechtschreibleistung.

- 2.4 Die Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse sind geringer als die Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten.

Zusätzlich wird aufgrund des aktuellen Forschungsstandes davon ausgegangen, dass die Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den frühen schrift-

sprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse über die jeweils relevanten Vorläuferfertigkeiten vermittelt werden (de Jong & Leseman, 2001; Hood et al., 2008; Sénéchal, 2011; Sénéchal & LeFevre, 2002). Diese Mediationen spiegeln die Annahmen im Modell der Lesekompetenzentwicklung von Lundberg (2002) wider, die von Forschungserkenntnissen im deutschen Sprachraum untermauert werden (Ebert & Weinert, 2013; Ennemoser et al., 2012; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Schneider, 2008a; Schneider & Näslund, 1997, 1999). Demzufolge gelten die Vorläuferfertigkeiten Buchstabenkenntnis sowie die phonologische Bewusstheit als wichtigste Prädiktoren der Dekodierfähigkeit, während das Leseverständnis am besten durch die Vorläuferfertigkeiten Wortschatz und grammatische Fähigkeiten vorhergesagt wird. Darüber hinaus verdeutlichen empirische Erkenntnisse, dass die Buchstabenkenntnis sowie die phonologische Bewusstheit die vorrangigen Prädiktoren der Rechtschreibfähigkeit sind (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Landerl & Wimmer, 2008; Schneider, 2008a; Schneider & Näslund, 1997, 1999; Wimmer et al., 2000). Ausgehend von diesen Erkenntnissen werden die folgenden Mediatorhypothesen aufgestellt:

2.5 Die Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse werden folgendermaßen über die Vorläuferfertigkeiten vermittelt:

- a) Die Zusammenhänge mit der Dekodiergeschwindigkeit werden über die phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis vermittelt.
- b) Die Zusammenhänge mit dem Leseverständnis werden über den Wortschatz und die grammatischen Fähigkeiten vermittelt.
- c) Die Zusammenhänge mit der Rechtschreibleistung werden über die phonologische Bewusstheit und die Buchstabenkenntnis vermittelt.

In den Hypothesen 2.1 und 2.3 werden die generellen Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den erfassten (schrift-)sprachlichen Kompetenzen untersucht. Aus dem aktuellen Forschungsstand zur familialen sprachbezogenen Förderung ist jedoch bekannt, dass unterschiedliche Facetten dieser familialen Förderung in unterschiedlicher Weise mit den erhobenen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen zusammenhängen.

So haben bisherige Studien gezeigt, dass *aktive Aspekte* der familialen sprachbezogenen Förderung eher mit sprachlichen Outcome-Maßen zusammenhängen als *passive Aspekte* (Burgess et al., 2002). Die aktiven Aspekte der familialen sprachbezogenen Förderung umfassen Tätigkeiten, die die Eltern mit dem Kind durchführen und die auf die Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten abzielen (z. B. Reimspiele, gemeinsames Lesen, etc.). Als passiver Aspekt der familialen sprachbezogenen Förderung wird das indirekte Lernen am Modell (Bandura, 1979) verstanden. Dies bedeutet, dass die Eltern bestimmte Verhaltensweisen zeigen (z. B. Lesen oder Fernsehen), die das Kind anschließend übernimmt. Ausgehend von diesen Erkenntnissen wird folgende Hypothese aufgestellt:

- 2.6 Die Zusammenhänge der *aktiven* familialen sprachbezogenen Förderung mit den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen sind höher als die Zusammenhänge der *passiven* familialen sprachbezogenen Förderung mit den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen.

In Studie 2 wurde die *aktive* familiäre sprachbezogene Förderung der Eltern mit zwei Skalen erfasst, die zum einen die *implizite/informelle Förderung* abbilden und zum anderen die *explizite/formelle Förderung*. Letzteres beinhaltet einen direkten Bezug zu Buchstaben bzw. zur Schrift und erfragt das Ausmaß an „Teaching“ durch die Eltern. Aufgrund von Erkenntnissen aus bisherigen Studien (Evans et al., 2000; Hood et al., 2008; Lehl et al., 2012; Martini & Sénéchal, 2012; Sénéchal & LeFevre, 2002, 2014; Sénéchal et al., 1998; Skwarchuk et al., 2014; Stephenson et al., 2008; Storch & Whitehurst, 2001; Sylva et al., 2011) lassen sich hinsichtlich der Zusammenhänge dieser beiden Facetten der aktiven familialen sprachbezogenen Förderung mit den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten folgende Hypothesen ableiten:

- 2.7 Die Leistung im Bereich phonologische Bewusstheit hängt sowohl mit der impliziten als auch mit der expliziten familialen sprachbezogenen Förderung zusammen. Dabei sind die Zusammenhänge mit der expliziten Förderung höher als die Zusammenhänge mit der impliziten Förderung.
- 2.8 Die Leistung im Bereich Buchstabenkenntnis hängt eher mit der expliziten sprachbezogenen Förderung zusammen als mit der impliziten sprachbezogenen Förderung.
- 2.9 Die Leistung im Bereich Wortschatz hängt eher mit der impliziten sprachbezogenen Förderung zusammen als mit der expliziten sprachbezogenen Förderung.

3.3 Unterschiede in den Zusammenhängen aufgrund des Migrationshintergrundes

Studien im deutschen Sprachraum, die untersuchen, welche Rolle der Migrationshintergrund für die Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen spielt, sind rar (Becker, 2010, 2013; Ebert et al., 2013; Jäkel et al., 2011; Leyendecker et al., 2011). Hier besteht somit noch erheblicher Forschungsbedarf.

Ausgehend von dieser Befundlage lautet die dritte Fragestellung, die in der vorliegenden Arbeit bearbeitet werden soll:

3. *Unterscheidet sich die Höhe der Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund?*

Bei der Betrachtung dieser Fragestellung erfolgt ein Vergleich zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, die in ihrer Familie überwiegend auf Deutsch gefördert werden. Die kleinere Substichprobe von Kindern mit Migrationshintergrund, die häusliche sprachbezogene Förderung überwiegend in einer anderen Sprache erfahren, sollen in einer weiteren Fragestellung (vgl. Kapitel 3.4) gesondert betrachtet werden. Es wird angenommen, dass in beiden Gruppen vergleichbare Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten gefunden werden. Ausgehend von dieser Vermutung wird folgende Hypothese formuliert:

- 3.1 Die Höhe der Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten unterscheidet sich nicht bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, die überwiegend auf Deutsch gefördert werden.

3.4 Unterschiede in den Zusammenhängen aufgrund der Sprache, die für die Förderung verwendet wird

Gerade die Sprache, in der die familiäre sprachbezogene Förderung überwiegend stattfindet, könnte sich auf die Zusammenhänge dieser Förderung mit den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen auswirken. Dieser Aspekt ist im deutschen Sprachraum bisher erst in einer Studie an Kindern mit türkischem Migrationshintergrund untersucht worden (Becker, 2010, 2013). So konnte Becker (2010, 2013) für diese Gruppe nachweisen, dass eine förderliche Wirkung von sprachlichen Förderaktivitäten eher auftritt, wenn die Tätigkeiten auf Deutsch durchgeführt werden.

In diesem Zusammenhang soll in der vorliegenden Arbeit die folgende – vierte – Fragestellung bearbeitet werden:

4. *Ist die Höhe der Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten abhängig von der Sprache, in der die Förderung überwiegend stattfindet?*

Bei der Überprüfung dieser Fragestellung werden ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund betrachtet. Die Untersuchung dieser Fragestellung hat jedoch illustrativen Charakter, da die Ergebnisse aufgrund der geringen Gruppengröße nur unter Vorbehalt zu interpretieren sind. Nichtsdestotrotz stellt dies eine wichtige Frage dar, die bei der Betrachtung unterschiedlicher Herkunftsgruppen nicht außer Acht gelassen werden sollte.

Hinsichtlich der Wirkung der häuslichen Förderung auf die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen ist eher von einer sprachspezifischen als von einer sprachübergreifenden Wirkung auszugehen. Neben der bereits erwähnten Studie von Becker (2013) verdeutlichen dies auch Studienergebnisse aus den USA (Farver et al., 2013; Reese & Goldenberg, 2008) und den Niederlanden (Scheele et al., 2010). Da in der vorliegenden Arbeit alle kindlichen Kompeten-

zen in der deutschen Sprache erhoben werden, ist davon auszugehen, dass sich familiäre sprachbezogene Förderaktivitäten, die überwiegend in einer anderen Sprache als Deutsch durchgeführt werden, in geringerem Maße auf die Kompetenzen auswirken. Ausgehend von dieser Vermutung wird folgende Hypothese aufgestellt:

- 4.1 Bei einer familiären sprachbezogenen Förderung, die überwiegend in einer anderen Sprache als Deutsch stattfindet, sind geringere Zusammenhänge der Förderung mit den schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten vorhanden als bei einer familiären Förderung, die überwiegend auf Deutsch stattfindet.

3.5 Differenzielle Effekte des eingesetzten Trainingsprogramms

In Studie 1 durchlief ein Teil der Stichprobe in der Vorschule ein Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstaben-Laut-Korrespondenzen (Hören, lauschen, lernen“ = HLL; Küspert & Schneider, 2008; „Hören, lauschen, lernen 2“ = HLL2; Plume & Schneider, 2004). In diesem Zusammenhang soll folgende – fünfte – Fragestellung untersucht werden:

5. *Sind die Effekte des eingesetzten Trainingsprogramms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstaben-Laut-Korrespondenzen abhängig vom Ausmaß der familiären sprachbezogenen Förderung?*

In der Forschung zu differenziellen Effekten von Trainingsprogrammen wird von zweierlei Wirkungsmöglichkeiten ausgegangen (vgl. z. B. Klauer, 2001). Zum einen könnte ein kompensatorischer Effekt des Trainings eintreten. Dies bedeutet, dass die Leistungsschwächeren vom Training mehr profitieren als die Leistungsstärkeren. Mittel- und langfristig gesehen hat das Training somit einen ausgleichenden, die Varianz reduzierenden Effekt. D. h., die Leistungsschwächeren nähern sich in ihrer Leistung den Leistungsstärkeren an. Andererseits könnte auch ein Matthäus-Effekt eintreten (vgl. auch Stanovich, 1986). Gemäß Matthäus 13, Vers 12: „Wer hat, dem wird gegeben...“ bedeutet dies, dass Leistungsstärkere von einem Training mehr profitieren. Da also die Besseren noch besser werden, kommt es durch das Training zu einer Erhöhung der Varianz.

Das in der vorliegenden Studie eingesetzte Trainingsprogramm ist so konzipiert, dass gerade so genannte „Risikokinder“ mit niedrigen Ausgangsleistungen ihre Kompetenzen in den trainierten Bereichen verbessern können. Bisherige Studien belegen diesen kompensatorischen Effekt des Trainings (Elbro & Petersen, 2004; Foorman et al., 1998; Jäger et al., 2012; Lundberg et al., 1988; Schneider et al., 1999; Schneider et al., 1997; Schneider et al., 2000; Schneider et al., 1998). Einschränkend muss angemerkt werden, dass diese kompensatorische Wirkung bei „Risikokindern“ in einer aktuellen Meta-Analyse (Fischer & Pfof, 2015) nicht bestätigt werden konnte. Dieser Befund könnte jedoch darin begründet sein, dass die meisten der von Fischer und Pfof (2015) berücksichtigten Studien mit ausgelesenen „Risikostich-

proben“ mit Grundschulkindern durchgeführt wurden. Bisherige Meta-Analysen (Bus & van IJzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001; Fischer & Pfof, 2015; Schneider & Stengard, 2000) haben gezeigt, dass ein Training der phonologischen Bewusstheit bei Schulkindern geringere Effekte verursacht als bei Kindergarten-/Vorschulkindern. Daher wird in der vorliegenden Arbeit – in Übereinstimmung mit den oben aufgeführten empirischen Erkenntnissen – dennoch eine kompensatorische Wirkung des eingesetzten Trainingsprogramms angenommen.

Ausgehend davon, dass Kinder, die zuhause weniger sprachbezogene Förderung erfahren, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit niedrigere Ausgangsleistungen in den trainierten Bereichen aufweisen (vgl. Hypothese 2.1), wird folgende Hypothese formuliert:

- 5.1 Es gibt differenzielle Effekte des eingesetzten Trainingsprogramms auf die trainierten Vorläuferfertigkeiten phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis: Je weniger familiäre sprachbezogene Förderung ein Kind zuhause erfährt, desto höher sind die Trainingseffekte.

4. Methodisches Vorgehen

In Kapitel 4 wird das methodische Vorgehen in der vorliegenden Arbeit detailliert beschrieben. Dabei wird auf die beiden im Rahmen der Forschungsinitiative für Sprachförderung und Sprachdiagnostik (FiSS) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Studien eingegangen, in deren Kontext die Daten der vorliegenden Arbeit erhoben wurden. Die Titel dieser beiden Studien lauten:

- 1) „Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings zur phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache“
(Förderkennzeichen: 01GJ0972-74; fortan als Studie 1 bezeichnet)
- 2) „Effekte kombinierter musikalischer und phonologischer Frühförderung auf die Entwicklung phonologischer Bewusstheit bei Kindergartenkindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache“
(Förderkennzeichen: 01GJ1205A-C; fortan als Studie 2 bezeichnet)

Bei beiden Studien handelt es sich um Verbundprojekte dreier Universitäten, die unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. W. Schneider (Julius-Maximilians-Universität Würzburg), Prof. Dr. C. Artelt (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und Prof. Dr. P. Stanat (Humboldt-Universität zu Berlin) durchgeführt wurden bzw. werden. Studie 1 wurde im Zeitraum von August 2009 bis Juni 2012 realisiert, während die Laufzeit von Studie 2 im September 2012 begann und bis August 2015 andauert. Ziel dieser Studien war bzw. ist es, die Effekte eines für deutschsprachige Vorschulkinder bereits evaluierten Trainingsprogramms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zu untersuchen. Darüber hinaus sollen in Studie 2 die Effekte dieses Trainingsprogramms in Kombination mit einem musikalischen Training evaluiert werden.

Eingangs erfolgt in Kapitel 4.1 eine Beschreibung des Designs und der Stichproben der beiden zugrundeliegenden Studien. Nachfolgend wird in Kapitel 4.2 das eingesetzte Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit kurz vorgestellt, während in Kapitel 4.3 eine Darstellung der eingesetzten Instrumente erfolgt. Abschließend wird in Kapitel 4.4 die Auswertungsstrategie der vorliegenden Arbeit beschrieben.

4.1 Design und Stichprobe der beiden zugrundeliegenden Studien

Wie zu Beginn dieses Kapitels erläutert wurde, wurden die Daten der vorliegenden Arbeit im Rahmen zweier vom BMBF geförderten Studien erhoben. Im Folgenden werden das Design sowie die Stichprobe der beiden zugrundeliegenden Studien dargestellt. Dabei wird zunächst auf das Design und die Stichprobe der Studie 1 eingegangen (Kapitel 4.1.1), anschließend folgt eine vergleichbare Beschreibung für Studie 2 (Kapitel 4.1.2).

4.1.1 Studie 1

Studiendesign

In Studie 1 wurde ein quasi-experimentelles Design mit insgesamt vier Messzeitpunkten – Prä- und Posttest sowie zwei Follow-Up-Testungen – über einen Zeitraum von zwei Jahren (August 2009 bis Juli 2011) umgesetzt. Abbildung 4 gibt eine detaillierte Übersicht über den Ablauf der Datenerhebungen in Studie 1 sowie die in den einzelnen Messzeitpunkten erhobenen Kompetenzen. Von August bis Oktober 2009 wurden Kindergärten von den drei beteiligten Standorten (Bamberg, Berlin und Würzburg) aus für die Teilnahme an der Studie rekrutiert. Anschließend fand von Oktober bis Dezember 2009 der erste Messzeitpunkt (Prätest) in den teilnehmenden Kindergärten statt. Hierbei wurden diverse sprachliche Kompetenzen der Kinder – u. a. die phonologische Bewusstheit, die Buchstabenkenntnis und der Wortschatz – in Einzeltestungen erhoben (vgl. Kapitel 4.3.2). Daraufhin wurde ab Dezember 2009 bzw. Januar 2010 in den Kindergärten der Trainingsgruppe eine kombinierte Version des Trainings zur phonologischen Bewusstheit „Hören, lauschen, lernen“ (HLL; Küspert & Schneider, 2008) und des Buchstaben-Laut-Trainings „Hören, lauschen, lernen 2“ (HLL 2; Plume & Schneider, 2004) in einem Kleingruppensetting mit maximal zehn Kindern pro Trainingsgruppe umgesetzt (vgl. Kapitel 4.2 für eine detaillierte Beschreibung des Trainingsprogramms). Ein Teil der Erzieherinnen wurde vor und während der Trainingsumsetzung ausführlich geschult sowie systematisch vom beteiligten wissenschaftlichen Personal begleitet, während die restlichen Erzieherinnen das Trainingsprogramm unbegleitet durchführen sollten. Während die Kinder der Trainingsgruppe das Trainingsprogramm in einem 20-wöchigen Zeitraum in täglichen Trainingssitzungen von 10 bis 15 Minuten durchliefen, wurde in den Kindergärten der Kontrollgruppe das reguläre Programm des jeweiligen Kindergartens realisiert. In diesen Kindergärten erfolgte somit keine explizite Förderung der phonologischen Bewusstheit. Direkt im Anschluss an die Trainingsphase fand von Mai bis Juli 2010 der zweite Messzeitpunkt (Posttest) statt. Hierbei wurden dieselben Kompetenzen wie im Prätest erhoben.

Zu Beginn des ersten Schuljahres wurde im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2010 der dritte Messzeitpunkt (1. Follow-Up) durchgeführt. Es wurden wiederum diverse sprachliche Kompetenzen der Kinder in Einzel- sowie in Gruppentestungen erfasst. Der vierte und letzte Messzeitpunkt (2. Follow-Up) wurde im Mai bis Juli 2011 realisiert. Hierbei wurden die Kompetenzen der Kinder im Lesen und Rechtschreiben in Gruppensitzungen erhoben.

Zusätzlich zu den Kompetenzerhebungen wurden die Eltern der teilnehmenden Kinder im zweijährigen Zeitraum der Studie insgesamt zweimal gebeten, einen Elternfragebogen auszufüllen. Dabei wurde der erste Fragebogen kurz vor dem zweiten Messzeitpunkt, d. h. im letzten Kindergartenjahr, und der zweite Fragebogen kurz vor dem vierten Messzeitpunkt, d. h. im ersten Schuljahr, beantwortet. Mit diesen Fragebögen sollten u. a. soziodemographische Angaben über die Familie sowie Merkmale der vorschulischen häuslichen Förderumgebung erhoben werden. Die Erfassung der vorschulischen häuslichen Förderumgebung erfolgte im

zweiten Elternfragebogen somit retrospektiv. Gleichzeitig wurde die häusliche Förderumgebung im zweiten Fragebogen detaillierter erfasst, weshalb für diesen Bereich in der vorliegenden Arbeit ausschließlich Daten aus dem zweiten Elternfragebogen herangezogen werden (vgl. Kapitel 4.3.1). Um die Rücklaufquote der Fragebögen von Eltern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch zu erhöhen, wurde der Fragebogen ins Russische und Türkische übersetzt. Erfahrungsgemäß sind dies in Deutschland die Sprachen, die in Familien mit Migrationshintergrund am häufigsten gesprochen werden. Aus ökonomischen Gründen musste die Übersetzung des Fragebogens auf diese beiden Sprachen beschränkt werden.

In den Analysen der vorliegenden Arbeit werden diejenigen Kinder aus Studie 1 berücksichtigt, deren Eltern den zweiten Elternfragebogen ausgefüllt haben. Dieser Fragebogen diente der differenzierten Erfassung der häuslichen Förderumgebung. Von der ursprünglichen Stichprobe von $N = 572$ Kindern liegen für 275 Kinder Daten aus dem zweiten Elternfragebogen vor. Diese 275 Kinder bilden somit die Analysestichprobe der Studie 1.

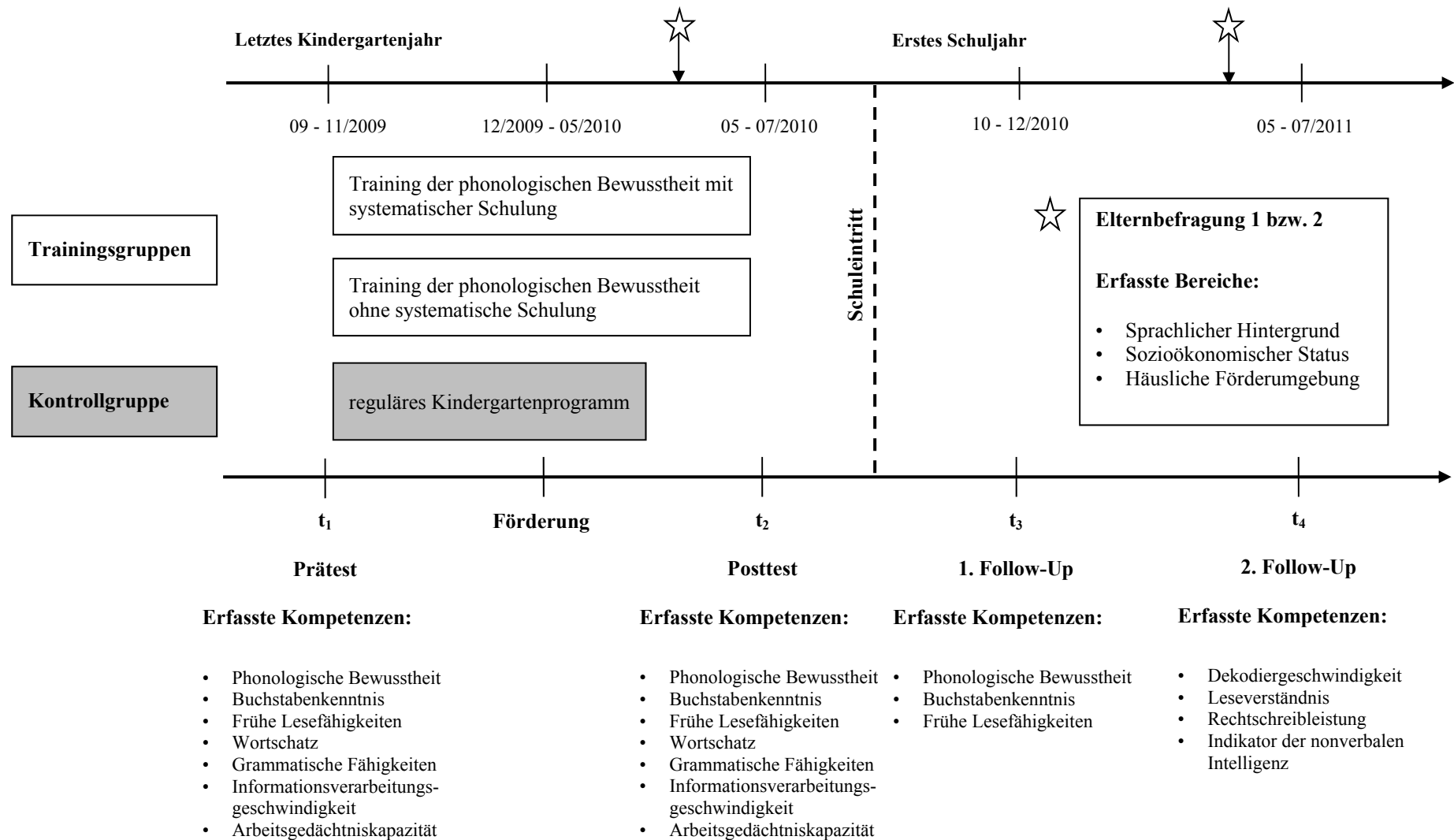


Abbildung 4 Ablauf der Datenerhebungen und die erhobenen Kompetenzen in Studie 1.

Beschreibung der Stichprobe

Die Rekrutierung der Stichprobe der Studie 1 erfolgte im Zeitraum von August bis Oktober 2009 von den drei beteiligten Standorten aus. Aufgrund des primären Ziels dieser Studie, die Effekte eines Trainingsprogramms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit auch für Kinder mit Migrationshintergrund zu überprüfen, wurde darauf geachtet, dass die Stichprobe einen möglichst hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund umfasst. Des Weiteren sollten die teilnehmenden Kindergärten abgesehen vom Trainingsprogramm, das evaluiert werden sollte, keine weitere Trainingsmaßnahme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit umsetzen. Bei der zugrundeliegenden Stichprobe handelt es sich somit um keine repräsentative Zufallsstichprobe, sondern um eine Gelegenheitsstichprobe. Die Zuweisung der rekrutierten Kindergärten zu den Untersuchungsbedingungen (Trainings- und Kontrollgruppe) erfolgte nicht randomisiert. Vielmehr konnten sich die Kindergärten selbst für eine der Untersuchungsbedingungen entscheiden. Dieses Vorgehen sollte eine höhere Compliance der Kindergärten bei der Trainingsdurchführung bewirken. Innerhalb eines Kindergartens wurden alle Kindergartengruppen derselben Untersuchungsbedingung zugeteilt, um eine Treatmentdiffusion zu vermeiden.

An Studie 1 nahmen insgesamt 572 Kinder (289 Jungen und 283 Mädchen) aus 45 Kindergärten in den Bundesländern Bayern (Region Ober-, Mittel- und Unterfranken), Baden-Württemberg (Region Main-Tauber-Kreis) und Berlin ab Beginn des letzten Kindergartenjahres teil. In die Analysen der vorliegenden Arbeit werden jedoch nur diejenigen 275 Kinder (134 Jungen und 141 Mädchen) aus 44 der insgesamt 45 Kindergärten einbezogen, deren Eltern den für die Analysen erforderlichen Elternfragebogen ausgefüllt haben. Für diese Kinder liegen folglich sowohl Angaben zum sprachlichen Hintergrund als auch zur vorschulischen häuslichen Förderumgebung vor. Die folgende Stichprobenbeschreibung bezieht sich auf diese Analysestichprobe.

Zu Beginn der Untersuchungen waren die Kinder im Mittel 5 Jahre und 7 Monate alt ($SD = 4$ Monate; Range: 4;9 Jahre bis 6;4 Jahre). Die Angabe zum Geburtsland des Kindes liegt für 271 Kinder (98.5 %) vor. Abgesehen von fünf Kindern wurden alle Kinder in Deutschland geboren.

Der Migrationshintergrund wird in der vorliegenden Arbeit über den sprachlichen Hintergrund definiert (vgl. Kapitel 4.3.1). Dabei wird der sprachliche Hintergrund der Kinder nach der Mutter-/Erstsprache der Eltern bestimmt und in die folgenden drei Sprachgruppen unterteilt: 1. Zwei deutschsprachige Elternteile, 2. Ein deutschsprachiges Elternteil, 3. Kein deutschsprachiges Elternteil. Insgesamt hatten 195 Kinder (70.9 %) zwei deutschsprachige Elternteile, 29 Kinder (10.5 %) ein deutschsprachiges Elternteil und 51 Kinder (18.5 %) kein deutschsprachiges Elternteil. Der Anteil an Kindern mit keinem deutschsprachigen Elternteil ist deutlich niedriger als in der Gesamtstichprobe (hier betrug der Anteil 32.5 %), d. h., sie sind in der Analysestichprobe unterrepräsentiert. Dies lässt vermuten, dass der Elternfragebo-

gen von besonders interessierten und engagierten Eltern ausgefüllt wurde, was zu einer positiven Selektion der Stichprobe geführt haben kann.

Der sozioökonomische Hintergrund (socio-economic status = SES) der Familien wird in der vorliegenden Arbeit mit dem HISEI (= Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status) nach Ganzeboom, de Graaf und Treiman (1992) angegeben (vgl. Kapitel 4.3.1). Gültige Werte für den HISEI liegen für insgesamt 260 Kinder (94.6 %) vor. Um fehlende Werte zu vermeiden, wurde bei Kindern, bei denen nur die Angabe zum ISEI eines Elternteiles vorliegt, dieser Wert als HISEI angenommen. Für die Gesamtstichprobe beträgt der HISEI im Mittel 53.86 ($SD = 17.75$; Range: 16 bis 90). Bei Kindern mit zwei deutschsprachigen Elternteilen liegt der HISEI im Durchschnitt bei 58.18 ($SD = 15.45$; Range: 23 bis 90), bei Kindern mit keinem deutschsprachigen Elternteil bei 35.62 ($SD = 13.38$; Range: 16 bis 71). Dieser deutliche Unterschied beim HISEI zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ist signifikant ($t(229) = 9.01, p < .001$).

4.1.2 Studie 2

Studiendesign

Auch in Studie 2 wurde ein quasi-experimentelles Design mit insgesamt vier Messzeitpunkten über einen Zeitraum von zwei Jahren (August 2012 bis Juli 2014) realisiert. Die vorliegende Arbeit bezieht sich lediglich auf die ersten beiden Messzeitpunkte, weshalb sich die Beschreibung des methodischen Vorgehens auf diesen Zeitraum beschränkt. Abbildung 5 gibt einen Überblick über den Ablauf der Datenerhebungen sowie die in den einzelnen Messzeitpunkten erhobenen Kompetenzen in Studie 2.

Analog zu Studie 1 wurden von August bis Oktober 2012 Kindergärten von den drei beteiligten Standorten aus für die Teilnahme an der Studie rekrutiert. Daraufhin wurde im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2012 der erste Messzeitpunkt (Prätest) in den teilnehmenden Kindergärten realisiert. In Einzeltestungen wurden diverse sprachliche Kompetenzen der Kinder – u. a. die phonologische Bewusstheit, die Buchstabenkenntnis und der Wortschatz – erhoben (vgl. Kapitel 4.3.2). Der zweite Messzeitpunkt (Posttest) folgte in den Monaten Mai bis Juli 2013. Hierbei wurden dieselben Kompetenzen wie im Prätest erfasst.

In einem Teil der Kindergärten wurde zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten im Zeitraum von Januar bis Mai 2013 ein Trainingsprogramm zur Förderung musikalischer Fähigkeiten durchgeführt. Dieses basiert auf dem Unterrichtswerk zur musikalischen Früherziehung „Musik und Tanz für Kinder“ von Nykrin, Grüner und Widmer (2007). Aus diesem Unterrichtswerk wurden Übungen zu den folgenden acht Inhaltsbereichen ausgewählt: Metrum, Rhythmus, Tonhöhe, Basale Notationsfähigkeiten, Musikalische Intervalle und Melodieverläufe, Tanzen, Gemeinsames Singen und Hören, Gemeinsames Musizieren und Trommeln. Die Umsetzung der einzelnen ca. 20-minütigen Trainingssitzungen erfolgte dreimal wöchentlich über einen Zeitraum von 16 Wochen. Dabei wurde das Training im Kleingruppensetting

mit maximal fünf Kindern pro Trainingsgruppe realisiert. Die einzelnen Sitzungen beinhalteten jeweils zwei aktive Übungen – wie bspw. das Erlernen eines neuen Liedes – und zwei passive Übungen – wie bspw. Hör- oder Tanzübungen. Zudem wurde jede Trainingssitzung mit einem Ritual begonnen und beendet. Da das Musiktraining keinen Einfluss auf die in der vorliegenden Arbeit betrachteten Vorläuferfertigkeiten ausübt und das Musiktraining zudem keinen zentralen Aspekt der vorliegenden Arbeit darstellt, wird die Teilnahme an diesem Training in den Berechnungen der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

In Studie 2 wurden die Eltern der teilnehmenden Kinder ebenfalls gebeten, einen Elternfragebogen auszufüllen. Ähnlich wie in Studie 1 sollten mit diesem Fragebogen u. a. Merkmale der häuslichen Förderumgebung sowie soziodemographische Angaben über die Familie erhoben werden. Der Fragebogen wurde wiederum ins Russische und Türkische übersetzt, um die Rücklaufquote der Fragebögen von Eltern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch zu steigern. Insgesamt liegen für 342 Kinder der Studie 2 Daten aus dem Elternfragebogen vor. Diese 342 Kinder bilden somit die Analysestichprobe der Studie 2.

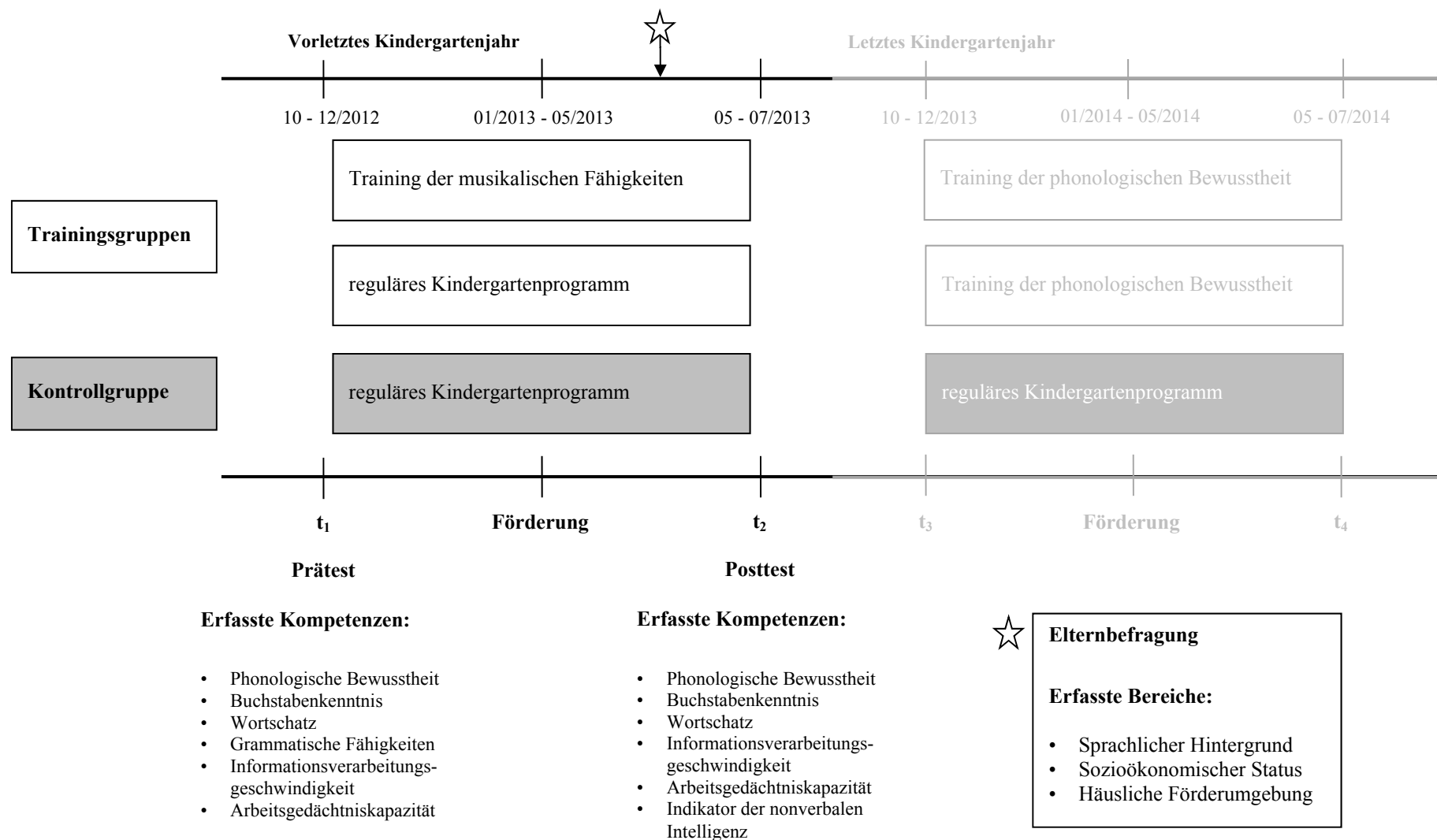


Abbildung 5 Ablauf der Datenerhebungen und die erhobenen Kompetenzen in Studie 2.

Anmerkung. Der grau hinterlegte Bereich (letztes Kindergartenjahr) wird in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

Beschreibung der Stichprobe

Im Zeitraum von August bis Oktober 2012 erfolgte die Rekrutierung der Stichprobe der Studie 2 ebenfalls von den drei beteiligten Standorten aus. Wie in Studie 1 sollte die Stichprobe einen möglichst hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund umfassen. Zudem sollten die teilnehmenden Kindergärten – abgesehen von den zu evaluierenden Trainingsprogrammen – keine weiteren Trainingsmaßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit oder der musikalischen Fähigkeiten durchführen. Auch in Studie 2 ist die zugrundeliegende Stichprobe daher eine Gelegenheitsstichprobe, d. h. keine repräsentative Zufallsstichprobe. Darüber hinaus wurde – wie in Studie 1 – keine randomisierte Zuweisung der rekrutierten Kindergärten zu den Untersuchungsbedingungen realisiert, da sich die Kindergärten selbst einer der Untersuchungsbedingungen zuteilen konnten. Durch dieses Vorgehen sollte die Compliance der Kindergärten bei der Trainingsdurchführung erhöht werden. Um einer Treatmentdiffusion vorzubeugen, wurden wiederum alle Kindergartengruppen innerhalb eines Kindergartens derselben Untersuchungsbedingung zugewiesen.

An Studie 2 nahmen insgesamt 436 Kinder (213 Jungen und 223 Mädchen) aus 35 Kindergärten in den Bundesländern Bayern (Region Ober-, Mittel- und Unterfranken) und Berlin ab Beginn des vorletzten Kindergartenjahres teil. In die Analysen der vorliegenden Arbeit werden jedoch – wie bei Studie 1 – nur diejenigen 342 Kinder (164 Jungen und 178 Mädchen) aus den 35 teilnehmenden Kindergärten einbezogen, für die der relevante Elternfragebogen ausgefüllt wurde. Für diese Kinder liegen somit Angaben zum sprachlichen Hintergrund und zur häuslichen Förderumgebung vor. Die folgende Stichprobenbeschreibung bezieht sich auf diese Analysestichprobe.

Zu Beginn der Untersuchungen waren die Kinder im Mittel 4 Jahre und 7 Monate alt ($SD = 4$ Monate; Range: 3;4 Jahre bis 5;11 Jahre). Die Angabe zum Geburtsland des Kindes liegt für 324 Kinder (94.7 %) vor. Abgesehen von 7 Kindern wurden alle Kinder in Deutschland geboren.

Insgesamt hatten 210 Kinder (61.4 %) zwei deutschsprachige Elternteile, 54 Kinder (15.8 %) ein deutschsprachiges Elternteil und 78 Kinder (22.8 %) kein deutschsprachiges Elternteil. Für vier Kinder, die von ihrer Mutter allein erzogen werden, fehlen die Angaben zur Erstsprache des Vaters. Zwei dieser Kinder haben eine deutschsprachige Mutter, bei den anderen beiden Kindern gaben die Mütter eine andere Sprache als Deutsch als ihre Erstsprache an. Die erstgenannten wurden der Gruppe der Kinder mit zwei deutschsprachigen Elternteilen zugeordnet, die letztgenannten der Gruppe der Kinder mit keinem deutschsprachigen Elternteil.

Für insgesamt 324 Kinder (94.7 %) sind gültige Werte für den HISEI vorhanden. Analog zu Studie 1 wurde bei Kindern, bei denen nur die Angabe zum ISEI eines Elternteiles vorliegt, dieser Wert als HISEI angenommen. Der Durchschnittswert des HISEI liegt für die Gesamtstichprobe bei 54.07 ($SD = 18.01$; Range: 16 bis 90). Bei Kindern mit zwei deutschsprachigen Elternteilen beträgt der HISEI im Mittel 57.34 ($SD = 16.72$; Range: 16 bis 90), bei Kindern

mit keinem deutschsprachigen Elternteil im Mittel 41.56 ($SD = 16.22$; Range: 16 bis 88). Auch in Studie 2 ist dieser Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund signifikant ($t(271) = 6.93, p < .001$).

4.2 Beschreibung des eingesetzten Trainingsprogramms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit

In Studie 1 kam im letzten Kindergartenjahr das bereits erwähnte kombinierte Förderprogramm bestehend aus dem Training zur phonologischen Bewusstheit HLL (Küspert & Schneider, 2008) und dem Buchstaben-Laut-Training HLL 2 (Plume & Schneider, 2004) zum Einsatz. Der Aufbau dieses Trainingsprogramms wird im Folgenden näher erläutert.

Das Trainingsprogramm HLL (Küspert & Schneider, 2008) umfasst insgesamt sechs aufeinander aufbauende Übungsbereiche. Begonnen wird in der ersten Woche mit den *Lauschspielen*, die darauf abzielen, dass die Kinder konzentriert auf ihr Umfeld lauschen und Geräusche identifizieren können. Ebenfalls in der ersten Woche werden die Spiele zum Bereich *Reime* eingeführt. Hierbei sollen die Kinder spielerisch dafür sensibilisiert werden, dass die Sprache nicht nur eine Bedeutung sondern auch eine (Laut-)Struktur hat. Im darauf anschließenden Übungsblock, der ab der dritten Woche des Trainings durchgeführt wird, geht es um *Sätze und Wörter*. Hier sollen die Kinder lernen, dass sich Sätze in kleinere Einheiten (Wörter) zerlegen lassen. Genauso werden das Verbinden von mehreren Wörtern zu Sätzen und der Vergleich von Wörtern hinsichtlich ihrer Länge geübt. Ab der fünften Trainingswoche beginnt die Übungseinheit *Silben*. Nun lernen die Kinder durch Klatschen und rhythmisches Sprechen, dass sich Wörter in einzelne Silben zerlegen lassen. Außerdem sollen sie Wörter sammeln, die möglichst wenig oder möglichst viele Silben aufweisen. Im darauffolgenden Trainingsabschnitt *Anlaute* wird ab der siebten Trainingswoche zum ersten Mal die phonologische Bewusstheit im *engeren* Sinne angesprochen. Durch das Betonen, Bestimmen und Manipulieren von Anlauten, d. h. dem ersten Laut eines Wortes, wird das Konzept einzelner Phoneme (Laute) als Spracheinheiten erstmalig aufgegriffen. Darauf aufbauend werden mit Beginn der zweiten Trainingshälfte (ab der elften Trainingswoche) erste Übungen zu einzelnen Phonemen umgesetzt. Hierbei üben die Kinder sowohl die Phonemsynthese (das Zusammenziehen einzelner Laute zu einem Wort) als auch die Phonemanalyse (das Zerlegen eines Wortes in seine Einzellaute). Begleitend werden ab der elften Woche ebenfalls die Spiele zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung aus dem Trainingsprogramm HLL 2 (Plume & Schneider, 2004) durchgeführt. So lernen die Kinder in den verbleibenden zehn Trainingswochen auf spielerische Art und Weise die zu zwölf Lauten gehörenden Buchstaben. In diesem Zusammenhang wird auf die folgenden zwölf Buchstaben eingegangen: A, E, M, I, O, R, U, S, L, B, T, N. Hierbei handelt es sich um die zwölf häufigsten Buchstaben-Laut-Verknüpfungen in der deutschen Sprache. Die jeweiligen Großbuchstaben werden mit so genannten Buchstaben-Laut-Geschichten vermittelt, bei denen jeweils ein Buchstabe in den Fokus gerückt wird (bspw. beim Buchstaben A: „Armer Alex hat Zahnschmerzen. Aaaaah!“). Diese werden durch

Karten mit einem tastbaren Buchstaben sowohl visuell als auch haptisch veranschaulicht. Zusätzlich werden die Buchstaben in Form von Körperfiguren mit dem eigenen Körper nachgebildet.

4.3 Beschreibung der eingesetzten Instrumente

Im Folgenden werden die für die vorliegende Arbeit relevanten Variablen sowie die für die Erhebung verwendeten Instrumente detailliert beschrieben. Dabei wird zunächst auf die Variablen eingegangen, die mit dem Elternfragebogen erhoben wurden (Kapitel 4.3.1). Anschließend werden die für die Kompetenzerhebungen eingesetzten Instrumente näher erläutert (Kapitel 4.3.2).

4.3.1 Erfassung des familiären Hintergrundes

Der familiäre Hintergrund der Kinder wurde in Studie 1 mit zwei Elternfragebögen und in Studie 2 mit einem Elternfragebogen erhoben. Für die Analysen der vorliegenden Arbeit werden primär Daten aus dem zweiten Fragebogen der Studie 1 sowie aus dem Fragebogen der Studie 2 herangezogen. In den Fragebögen wurden verschiedene Variablen erfasst. Im Folgenden werden lediglich diejenigen Bereiche erläutert, die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

Der zweite Fragebogen in *Studie 1* wurde ein Jahr nach dem ersten Fragebogen an die Eltern verteilt. In diesem zweiten Fragebogen sollten die Fragen zu soziodemographischen Variablen, zum sprachlichen Hintergrund und zum sozioökonomischen Status aus zeitökonomischen Gründen lediglich von Eltern beantwortet werden, die den ersten Fragebogen *nicht* ausgefüllt hatten. Diese Angaben waren bereits im ersten Fragebogen abgefragt worden. Da davon auszugehen ist, dass diese Variablen über den Zeitraum von einem Jahr recht stabil bleiben, genügen an dieser Stelle die bereits erhobenen Daten aus dem ersten Fragebogen. Infolgedessen gibt es im zweiten Fragebogen in diesen Bereichen viele fehlende Angaben. Daher wurden bei den folgenden Variablen die Angaben der Eltern aus dem *ersten* Fragebogen der Studie 1 für die Berechnungen herangezogen:

- Geburtsland des untersuchten Kindes
- sprachlicher Hintergrund (Mutter-/Erstsprache beider Elternteile und des untersuchten Kindes; Sprache, die das Kind mit den Eltern und den Geschwistern spricht)
- aktueller Beruf beider Elternteile
- berufliche Stellung beider Elternteile
- Schulabschluss beider Elternteile
- Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (= HISEI)

Soziodemographische Angaben

Als soziodemographische Variablen wurden in beiden Studien das Geschlecht des Kindes sowie das Geburtsdatum des Kindes zur Bestimmung des Alters erhoben. Zudem wurden die Eltern gefragt, ob das untersuchte Kind in Deutschland geboren wurde.

Sprachlicher Hintergrund

In der vorliegenden Arbeit wird der sprachliche Hintergrund herangezogen, um die Stichprobe in Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zu unterteilen. In beiden Studien wurde der sprachliche Hintergrund in der Familie mit den folgenden drei Fragen erfasst:

1. *„Welches ist die Erst-/Muttersprache des Vaters?“*
2. *„Welches ist die Erst-/Muttersprache der Mutter?“*
3. *„Welche Sprache hat das Kind in Ihrer Familie zuerst gelernt?“*

Aufgrund von Datenschutzauflagen, die den durchführenden Institutionen im Verlauf der Studie 1 von der genehmigenden Behörde auferlegt wurden, durfte die genaue Angabe der Sprache im zweiten Elternfragebogen der Studie 1 anhand einer Kategorie „andere“ mit einer zusätzlichen Linie zur Angabe der Sprache nicht erfolgen. Daher wurden die folgenden Antwortkategorien vorgegeben, die die am häufigsten genannten Sprachen im ersten Fragebogen widerspiegeln: Deutsch, Albanisch, Englisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Serbisch, Türkisch, andere. Im Elternfragebogen der Studie 2 waren als Antwortalternativen die Kategorien „Deutsch“, „Türkisch“, „Russisch“ und „andere“ vorgegeben. Bei der Angabe von „andere“ hatten die Eltern die Möglichkeit, die Sprache auf einer dafür vorgesehenen Linie zu notieren.

Anhand der Angaben zum sprachlichen Hintergrund der Eltern, wurde die Stichprobe in drei Sprachgruppen unterteilt: 1. Zwei deutschsprachige Elternteile (= Kinder ohne Migrationshintergrund), 2. Ein deutschsprachiges Elternteil, 3. Kein deutschsprachiges Elternteil (= Kinder mit Migrationshintergrund). Da die häusliche Förderung, die in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle spielt, hauptsächlich Aktivitäten umfasst, die die Eltern mit ihren Kindern durchführen, rechtfertigt dies die Einteilung des sprachlichen Hintergrundes der Kinder anhand der Angaben zu den Mutter-/Erstsprachen der Eltern.

Zusätzlich wurde in beiden Studien erfragt, welche Sprache das Kind mit der Mutter, dem Vater und den Geschwistern spricht. Hierbei wurden die folgenden Antwortkategorien vorgegeben: nur Deutsch, meistens Deutsch, manchmal Deutsch, nur eine andere Sprache.

Sozioökonomischer Status

Der sozioökonomische Status (socio-economic status = SES) der beteiligten Familien wurde in beiden Studien mit Fragen zum aktuellen Beruf, zur beruflichen Stellung und zum Schulabschluss der Eltern ermittelt. Zunächst sollten die Eltern die folgende Frage beantworten: *„In welchem Beruf ist der Vater bzw. die Mutter des Kindes tätig?“* Hierbei wurden die Eltern

gebeten, ihren Hauptberuf anzugeben, falls sie zum Zeitpunkt der Befragung mehrere Tätigkeiten ausüben sollten. Des Weiteren wurden die Eltern gebeten, den ausgeübten Beruf möglichst genau zu bezeichnen.

In einer weiteren Frage wurde die berufliche Stellung der Mutter und des Vaters erfragt („*In welcher beruflichen Stellung ist der Vater bzw. die Mutter des Kindes tätig?*“). Hier waren die folgenden Antwortalternativen vorgegeben: Selbstständige/r, Freiberuflich tätige/r Akademiker/in, Mithelfende/r Familienangehörige/r, Beamter/Beamtin, Angestellte/r, Arbeiter/in.

Die letzte Frage zum SES erfasste Angaben zum Schulabschluss der Eltern („*Welchen Schulabschluss hat der Vater bzw. die Mutter des Kindes?*“). Als mögliche Antworten waren die folgenden Kategorien vorgegeben: 1) Keinen Schulabschluss/Abgangszeugnis, 2) Abschluss einer Sonderschule/Förderschule, 3) Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse, 4) Hauptschulabschluss/Volksschulabschluss, 5) Realschulabschluss/mittlere Reife/Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse, 6) Fachhochschulreife, 7) Hochschulreife/Abitur, 8) sonstiger Schulabschluss. Bei der letzten Antwortkategorie sollte dieser Schulabschluss auf einer dafür vorgesehenen Linie präzisiert werden. Für die Analysen in der vorliegenden Arbeit wurden die genannten Kategorien zu den folgenden drei Kategorien zusammengefasst: 1. Maximal Hauptschulabschluss (Kategorien 1 bis 4); 2. Realschulabschluss (Kategorie 5); 3. (Fach-)Hochschulreife/Abitur (Kategorien 6 und 7).

Aus den erfolgten Angaben wurde zunächst die ISCO-88-Kodierung (= *International Standard Classification of Occupations*) für jedes Elternteil vorgenommen und anschließend der ISEI (= *International Socio-Economic Index of Occupational Status*) bestimmt. Hiermit wurde ein auf Berufeverkodierungen spezialisiertes Institut beauftragt. ISEI-Werte werden im Bereich von 16 (landwirtschaftliche Hilfskraft, Reinigungskraft) bis 90 (Richter) vergeben. Aus den vorliegenden ISEI-Kodierungen wurde anschließend für jede Familie der HISEI (= *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status*) ermittelt. Im Falle, dass der ISEI-Wert nur für ein Elternteil vorlag, wurde dieser als HISEI-Wert für die Familie angenommen, um die bereits hohe Anzahl an fehlenden Werten bei den Angaben zum SES nicht unnötig zu erhöhen.

Häusliche Förderumgebung

Zur Erfassung der häuslichen Förderumgebung wurde in beiden Studien auf bereits bestehende Instrumente aus diversen Studien zurückgegriffen. Die Itemformulierungen sowie das Antwortformat wurden zum Teil angepasst. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die erhobenen Merkmale der häuslichen Förderumgebung und die Herkunft der einzelnen Items. Im Folgenden wird detailliert beschrieben, wie die einzelnen Merkmale der häuslichen Förderumgebung erfasst wurden. Dabei wird zunächst die Erfassung dieser Merkmale in Studie 1 erläutert, anschließend wird auf die Erhebung in Studie 2 eingegangen.

Tabelle 1 Erhobene Merkmale der häuslichen Förderumgebung und die Quelle der einzelnen Items zur Erfassung dieser Merkmale

Skala	Quelle	Modifizierung (falls zutreffend)
<i>Für die Förderung vorhandene Ressourcen</i> Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher und Kinderbücher	PISA 2000 (Schülerfragebogen international) (Kunter et al., 2002)	Antwortkategorien wurden verändert
<i>Einstellungen der Eltern zum Lesen</i> Allgemeine lesebezogene Einstellungen der Eltern	Studie 1: Studie zum Berliner-Eltern-Kind-Leseprogramm von McElvany und Artelt (2007) Studie 2: PISA 2009 (Elternfragebogen) (Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude, 2014)	Antwortkategorien wurden verändert (Studie 1)
<i>Einstellungen der Eltern zum Lesen</i> Wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag	PISA 2009 (Hertel et al., 2014)	Antwortkategorien wurden verändert
<i>Unterstützungsüberzeugung der Eltern</i>	Studie 1: Auswahl aus der Studie von McElvany und Artelt (2007) Studie 2: Eigenkonstruktion	Studie 1: - Itemformulierungen wurden angepasst - Antwortkategorien wurden verändert
<i>Passive sprachbezogene Förderung</i> Literacyrelevantes Modellverhalten der Eltern	Eigenkonstruktion	
<i>Aktive sprachbezogene Förderung</i> Implizite sprachbezogene Förderaktivitäten	Studie 1: - Auswahl aus IGLU/PIRLS 2001 (Elternfragebogen international) (Bos et al., 2005) - Eigenkonstruktion Studie 2: - IGLU/PIRLS (Elternfragebogen international) (Bos et al., 2005) - PISA 2000 (Schülerfragebogen international) (Kunter et al., 2002) - Studie von McElvany und Artelt (2007) - Eigenkonstruktion	- Itemformulierungen wurden angepasst - Antwortkategorien wurden verändert (aus einer anderen Frage aus dem IGLU/ PIRLS-Elternfragebogen übernommen)
<i>Aktive sprachbezogene Förderung</i> Explizite sprachbezogene Förderaktivitäten (nur Studie 2)	Eigenkonstruktion	
Sprache, die für die impliziten/expliciten sprachbezogenen Förderaktivitäten überwiegend verwendet wurde/wird	Studie 1: Eigenkonstruktion (in Anlehnung an PISA 2009) (Hertel et al., 2014) Studie 2: Eigenkonstruktion	

Studie 1

Für die Förderung vorhandene Ressourcen

Als Indikatoren der *für die Förderung vorhandenen Ressourcen* wurden die *Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher und Kinderbücher* mit der folgenden Frage erhoben: „*Wie viele Bücher/Kinderbücher gibt es ungefähr in Ihrem Haushalt?*“ Die folgenden fünf Antwortkategorien standen zur Auswahl: 0 – 10 (= 1), 11 – 25 (= 2), 26 – 100 (= 3), 101 – 200 (= 4), über 200 (= 5). Der Wertebereich dieser beiden Skalen reicht somit jeweils von 1 bis 5.

Einstellungen der Eltern zum Lesen

Des Weiteren wurden die *Einstellungen der Eltern zum Lesen* mit zwei Skalen erfasst. Zum einen wurden Fragen zu den *allgemeinen lesebezogenen Einstellungen der Eltern* gestellt. Bei diesen Fragen sollte auf einer vierstufigen Skala von „trifft zu“ (= 3) bis „trifft nicht zu“ (= 0) bei den folgenden vier Items angegeben werden, wie sehr diese Aussagen auf einen zutreffen:

- (1) *Ich lese gerne in meiner Freizeit.*
- (2) *Ich lese nur, wenn ich muss. (umgepolt)*
- (3) *Lesen ist mir wichtig.*
- (4) *Ich unterhalte mich gerne mit anderen über Bücher.*

Somit umfasst der Wertebereich dieser Skala Werte von 0 bis 12.

Zum anderen wurde die von den Eltern *wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag* erhoben. Hier sollten die Eltern auf einer vierstufigen Skala von „stimme ganz zu“ (= 3) bis „stimme gar nicht zu“ (= 0) angeben, wie sehr sie den folgenden neun Items zustimmen:

- (1) *Lesen ist wichtig, um sich in der Informationsgesellschaft zurechtzufinden.*
- (2) *Lesen hilft, eigene Ziele zu verfolgen.*
- (3) *Lesen ist notwendig, um am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilnehmen zu können.*
- (4) *Lesen ist wichtig für die berufliche Entwicklung.*
- (5) *Lesen hilft, alltägliche Probleme zu lösen.*
- (6) *Lesen ermöglicht die Teilnahme an politischen Diskussionen.*
- (7) *Lesen ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven kennen zu lernen.*
- (8) *Lesen ist notwendig, um das eigene Leben zu organisieren.*
- (9) *Lesen hilft, das eigene Wissen zu erweitern.*

Bei dieser Skala können Werte von 0 bis 27 erzielt werden.

Unterstützungsüberzeugung der Eltern

Zudem wurde die *Unterstützungsüberzeugung der Eltern* erhoben. Die Eltern sollten auf einer vierstufigen Skala von „trifft zu“ (= 3) bis „trifft nicht zu“ (= 0) ankreuzen, wie sehr die folgenden Aussagen auf sie zutreffen:

- (1) *Ich kann meinem Kind helfen, ein besserer Leser/eine bessere Leserin zu werden.*
- (2) *Ich kann mein Kind beim Lesen genauso gut unterstützen, wie es die Lehrkräfte in der Schule können.*
- (3) *Ich weiß, wie ich mein Kind darin unterstützen kann, ein besserer Leser/eine bessere Leserin zu werden.*

Der Wertebereich dieser Skala reicht von 0 bis 9.

Familiale sprachbezogene Förderung

Die Skalen der familialen sprachbezogenen Förderung bilden die Prozessmerkmale der häuslichen Förderumgebung ab, die in der vorliegenden Arbeit von zentralem Interesse sind. Tabelle 2 veranschaulicht die in der vorliegenden Arbeit realisierte Erfassung der unterschiedlichen Aspekte der familialen sprachbezogenen Förderung. Dabei wird eine Unterteilung in aktive vs. passive sowie implizite vs. explizite Aspekte vorgenommen.

Tabelle 2 Erfassung der familialen sprachbezogenen Förderung in der vorliegenden Arbeit

	aktiv	passiv
implizit	<i>Prä- und paraliterarische Aktivitäten</i> (z. B. Lieder singen, gemeinsames Lesen, Geschichten erzählen, Wortspiele spielen) (sowohl in Studie 1 als auch in Studie 2 erfasst)	<i>Soziales Lernen/Lernen am Modell</i> (z. B. das Kind beobachtet ein Elternteil beim Lesen) (sowohl in Studie 1 als auch in Studie 2 erfasst)
explizit	<i>Auf Sprache bezogene „Lehr“tätigkeiten („Teaching“)</i> (z. B. dem Kind die Buchstaben des Alphabets beibringen, dem Kind das Lesen/Schreiben von Wörtern beibringen) (in Studie 2 erfasst)	--- (wurde in der vorliegenden Arbeit nicht erfasst)

Entsprechend dieses Schemas umfasst die Skala zur Erfassung der aktiven sprachbezogenen Förderung konkrete sprachbezogene Förderaktivitäten. Dabei wird zwischen der impliziten und expliziten aktiven Förderung unterschieden. Die implizite sprachbezogene Förderung wird durch so genannte prä- und paraliterarische Aktivitäten – wie bspw. das Singen von Liedern, das gemeinsame Lesen oder das Erzählen von Geschichten – abgebildet. Die explizite sprachbezogene Förderung umfasst auf Sprache bezogene intentionale „Lehr“tätigkeiten (so genanntes „Teaching“) wie bspw. das Beibringen der Buchstaben des Alphabets oder das Beibringen des Lesens/Schreibens von Wörtern. Auch bei der passiven sprachbezogenen Förderung ist eine Unterteilung in implizite und explizite Aspekte plausibel. Hierbei ist die implizite passive sprachbezogene Förderung mit dem sozialen Lernen oder dem Lernen am Modell (Bandura, 1979) gleichzusetzen. Dieser Aspekt wird bspw. durch das Beobachten des Lese-

verhaltens der Eltern durch das Kind erfasst. Als explizite passive Förderung könnte das intentionale Bereitstellen sprachbezogener Materialien – wie bspw. das Aufhängen einer Anlauttabelle im Kinderzimmer – angesehen werden. Dieser Bereich wurde in der vorliegenden Arbeit nicht erhoben.

Im Folgenden wird erläutert, wie die familiäre sprachbezogene Förderung in Studie 1 erfasst wurde.

a) *Literacyrelevantes Modellverhalten der Eltern (passive sprachbezogene Förderung)*

Mit der folgenden Frage wurde das *literacyrelevante Modellverhalten der Eltern, d. h. die passive sprachbezogene Förderung*, erfragt: „*Wie oft sieht Ihr Kind ein Elternteil bei den folgenden Tätigkeiten?*“ Als literacyrelevante Tätigkeiten waren „Bücher lesen“, „Zeitungen und Zeitschriften lesen“ und „schreiben“ aufgelistet. Hier sollten die Eltern eine der folgenden fünf Antwortkategorien für die vorgegebenen Tätigkeiten ankreuzen: nie oder fast nie (= 0); ein bis zwei Mal im Monat (= 1); ein bis zwei Mal in der Woche (= 2); fast jeden Tag, weniger als 1 Stunde (= 3); fast jeden Tag, mehr als eine Stunde (= 4). Somit umfasst der Wertebereich dieser Skala Werte von 0 bis 12.

b) *Aktive sprachbezogene Förderung*

Als zentraler Aspekt der häuslichen Förderumgebung wurde das Ausmaß an *aktiver sprachbezogener Förderung* erhoben. Die Eltern wurden retrospektiv zur Durchführungshäufigkeit von *impliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten* befragt („*Wie oft haben Sie oder jemand anders aus Ihrem Haushalt die folgenden Tätigkeiten mit Ihrem Kind durchgeführt, bevor es in die Grundschule kam?*“). Hier sollten die Eltern ankreuzen, wie oft die folgenden Tätigkeiten mit dem Kind durchgeführt wurden:

- (1) *Bücher lesen*
- (2) *Geschichten erzählen*
- (3) *Lieder singen*
- (4) *Mit Alphabet-Spielzeug spielen (zum Beispiel Holzklötze mit Buchstaben)*
- (5) *Sich über Dinge unterhalten, die Sie gemacht haben*
- (6) *Sich darüber unterhalten, was Sie gelesen haben*
- (7) *Wortspiele spielen (zum Beispiel Reimwörter suchen, Abzählreime aufsagen)*
- (8) *Buchstaben oder Wörter schreiben*
- (9) *Schilder und Beschriftungen laut lesen*
- (10) *Brett- oder Kartenspiele spielen*
- (11) *Eine Bibliothek besuchen*
- (12) *Bücher gemeinsam anschauen und darüber sprechen*

Als Antwortmöglichkeiten waren vier Kategorien vorgegeben: nie oder fast nie (= 0), ein Mal oder zwei Mal im Monat (= 1), ein Mal oder zwei Mal in der Woche (= 2), jeden oder fast jeden Tag (= 3). Bei dieser Skala können Werte von 0 bis 36 erzielt werden.

Sprache, die für die Förderaktivitäten überwiegend verwendet wurde

In einer Anschlussfrage sollten die Eltern zudem angeben, *welche Sprache sie für die Förderaktivitäten meistens verwendet haben*. Als Antwortkategorien waren die folgenden vorgegeben: nur Deutsch, meistens Deutsch, manchmal Deutsch, meistens eine andere Sprache, nur eine andere Sprache. Für die Analysen in der vorliegenden Arbeit wurden die ersten beiden Kategorien zur Kategorie „überwiegend Deutsch“ zusammengefasst sowie die letzten drei Kategorien zur Kategorie „manchmal Deutsch/überwiegend eine andere Sprache“.

Tabelle 3 Reliabilitäten (interne Konsistenzen angegeben als Cronbachs α) der in Studie 1 eingesetzten Skalen der häuslichen Förderumgebung für die Gesamtstichprobe sowie die drei Substichproben

Skala	Gesamtstichprobe ($N = 275$)	Familien mit zwei deutschsprachigen Elternteilen ($n = 195$)	Familien mit einem deutschsprachigen Elternteil ($n = 29$)	Familien mit keinem deutschsprachigen Elternteil ($n = 51$)
Anzahl der Bücher und Kinderbücher im Haushalt	.79	.72	.64	.78
Allgemeine lesebezogene Einstellungen	.84	.82	.84	.85
Wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag	.84	.83	.90	.84
Unterstützungsüberzeugung	.76	.73	.82	.79
Literacyrelevantes Modellverhalten der Eltern (passive Förderung)	.52	.54	.41	.52
Implizite sprachbezogene Förderaktivitäten (aktive Förderung)	.74	.73	.69	.82

Reliabilitätsberechnungen zeigen, dass die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der im Elternfragebogen der Studie 1 eingesetzten Skalen überwiegend als zufriedenstellend einzustufen ist ($\alpha > .70$). Tabelle 3 gibt einen Überblick über die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen für die Gesamtstichprobe sowie die drei Substichproben. Die Reliabilitäten wurden anhand der vorliegenden Rohdaten berechnet, d. h., es wurde nicht auf einen multipel

imputierten Datensatz zurückgegriffen (vgl. Kapitel 4.4.1). Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die tatsächlich vorhandenen Reliabilitäten zu ermitteln.

Studie 2

Für die Förderung vorhandene Ressourcen

Wie in Studie 1 wurden in Studie 2 die *Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher und Kinderbücher* als Indikatoren der *für die Förderung vorhandenen Ressourcen* erfasst. Auch hier wurden dieselben Items und dasselbe Antwortformat wie in Studie 1 vorgegeben.

Einstellungen der Eltern zum Lesen

Analog zu Studie 1 wurden die *Einstellungen der Eltern zum Lesen* mit zwei Skalen erfasst. Zum einen wurden die *allgemeinen lesebezogenen Einstellungen der Eltern* mit einer acht Items umfassenden Skala erhoben. Diese Skala ist nicht identisch mit der in Studie 1 verwendeten Skala. Die Eltern sollten auf einer vierstufigen Skala von „stimmt ganz genau“ (= 3) bis „stimmt überhaupt nicht“ (= 0) angeben, wie genau die folgenden Aussagen für sie stimmen:

- (1) *Lesen ist eine meiner liebsten Freizeitbeschäftigungen.*
- (2) *Ich freue mich, wenn ich ein Buch geschenkt bekomme.*
- (3) *Für mich ist Lesen Zeitverschwendung. (umgepolt)*
- (4) *Ich gehe gerne in Buchhandlungen oder Büchereien/Bibliotheken.*
- (5) *Ich lese nur, wenn ich muss. (umgepolt)*
- (6) *Ich spreche gerne mit anderen Personen über Bücher.*
- (7) *Es fällt mir schwer, Bücher zu Ende zu lesen. (umgepolt)*
- (8) *Ich lese nur, um notwendige Informationen zu erhalten. (umgepolt)*

Der Wertebereich dieser Skala reicht von 0 bis 24.

Zum anderen wurden von den Eltern Angaben zur *wahrgenommenen Nützlichkeit des Lesens im Alltag* erfragt. Hier wurden dieselben Items und dasselbe Antwortformat wie in Studie 1 vorgegeben.

Unterstützungsüberzeugung der Eltern

Des Weiteren wurde wie in Studie 1 die *Unterstützungsüberzeugung der Eltern* mit den folgenden Items erhoben. Die Items dieser Skala sind nicht identisch mit den in Studie 1 verwendeten Items.

- (1) *Ich kann meinem Kind helfen, Buchstaben zu lernen.*
- (2) *Ich kann meinem Kind helfen, lesen zu lernen.*
- (3) *Ich kann meinem Kind helfen, schreiben zu lernen.*

Hier sollten die Eltern auf einer vierstufigen Skala von „trifft zu“ (= 3) bis „trifft nicht zu“ (= 0) ankreuzen, wie sehr diese Aussagen auf sie zutreffen. Somit können bei dieser Skala Werte von 0 bis 9 erzielt werden.

Familiale sprachbezogene Förderung

Im Folgenden wird erläutert, wie die familiäre sprachbezogene Förderung in Studie 2 erfasst wurde (vgl. Tabelle 2).

a) *Literacyrelevantes Modellverhalten der Eltern (passive sprachbezogene Förderung)*

Ähnlich wie in Studie 1 wurde das *literacyrelevante Modellverhalten der Eltern, d. h. die passive sprachbezogene Förderung*, mit der folgenden Frage erfasst: „*Wie oft sieht Ihr Kind Sie oder jemand anders aus Ihrem Haushalt bei den folgenden Tätigkeiten?*“ Als literacyrelevante Tätigkeiten waren erneut „Bücher lesen“, „Zeitungen oder Zeitschriften lesen“ und „schreiben“ aufgelistet. Es wurden dieselben Antwortkategorien wie in Studie 1 vorgegeben.

b) *Aktive sprachbezogene Förderung*

Als zentraler Aspekt der häuslichen Förderumgebung wurde auch in Studie 2 das Ausmaß an *aktiver sprachbezogener Förderung* erhoben. Die Erfassung dieses Bereichs erfolgte dabei detaillierter als in Studie 1, d. h., die in den beiden Studien eingesetzten Skalen zur Erhebung dieses Bereichs sind nicht identisch. Als Erstes wurden die *impliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten der Eltern* erfragt. Die Eltern sollten für die folgenden 15 Tätigkeiten angeben, wie oft diese von den Eltern oder jemand anderem aus dem Haushalt mit dem Kind durchgeführt werden:

- (1) *Bücher (vor-)lesen*
- (2) *Geschichten erzählen*
- (3) *Bücher gemeinsam anschauen und darüber sprechen*
- (4) *Lieder singen oder vorsingen*
- (5) *Brett- oder Kartenspiele spielen*
- (6) *Mit Alphabet-Spielzeug spielen (zum Beispiel Holzklötze mit Buchstaben)*
- (7) *Wortspiele spielen (zum Beispiel Reimwörter suchen, Abzählreime aufsagen)*
- (8) *Buchstaben oder Wörter schreiben*
- (9) *Schilder und Beschriftungen laut (vor-)lesen*
- (10) *Eine Bibliothek/Bücherei besuchen*
- (11) *Eine Buchhandlung besuchen*
- (12) *Über die Bücher des Kindes sprechen*
- (13) *Über die Bücher sprechen, die man selbst gelesen hat*
- (14) *Gemeinsam am Tisch sitzen und zu Mittag oder Abend essen*
- (15) *Über Dinge unterhalten, die man gemacht hat*

Als Antwortmöglichkeiten standen die folgenden Kategorien zur Auswahl: nie oder fast nie (= 0), ein Mal oder zwei Mal im Monat (= 1), ein Mal oder zwei Mal in der Woche (= 2), jeden Tag oder fast jeden Tag (= 3).

Drei weitere implizite Förderaktivitäten wurden mit der folgenden Frage erfasst: „*Wie oft führen Sie oder jemand anderes aus Ihrem Haushalt die folgenden Tätigkeiten durch?*“ Hier sollten die Eltern angeben, wie oft sie

- (16) *dem Kind Bücher schenken*
- (17) *Bücher für das Kind ausleihen*
- (18) *sich Zeit nehmen, um einfach nur mit dem Kind zu reden.*

Die Antwortkategorien waren dieselben wie bei den oben aufgeführten Tätigkeiten. Der Wertebereich der Skala *implizite sprachbezogene Förderaktivitäten* reicht somit von 0 bis 54.

Des Weiteren wurden die Eltern zur Durchführungshäufigkeit der folgenden *expliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten* befragt:

- (1) *dem Kind beibringen, Buchstaben zu benennen*
- (2) *dem Kind beibringen, Buchstaben zu schreiben*
- (3) *dem Kind beibringen, den eigenen Namen zu schreiben*
- (4) *dem Kind beibringen, Wörter zu schreiben*
- (5) *dem Kind beibringen, Wörter zu lesen*

Auch hier waren die Antwortkategorien dieselben wie bei den oben aufgeführten impliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten. Bei dieser Skala können somit Werte von 0 bis 15 erzielt werden. In einigen Analysen werden beide Subskalen der aktiven sprachbezogenen Förderung – implizite und explizite Förderaktivitäten – zu einer Gesamtskala zusammengefasst. Der Wertebereich dieser Skala reicht von 0 bis 69.

Sprache, die für die Förderaktivitäten überwiegend verwendet wird

Mit einer Anschlussfrage wurde zudem für jede einzelne implizite und explizite Förderaktivität erfasst, welche Sprache (Deutsch vs. eine andere Sprache) dabei meistens verwendet wird. Falls einzelne Tätigkeiten nicht durchgeführt werden sollten, hatten die Eltern auch die Möglichkeit eine Kategorie „Tätigkeit wird nie durchgeführt“ anzukreuzen. Die Antworten wurden daraufhin für die Skalen implizite und explizite Förderaktivitäten jeweils zusammengefasst. Dabei wurden die folgenden drei Kategorien aus den Häufigkeiten, mit denen die Sprachen bei den einzelnen Tätigkeiten angekreuzt wurden, abgeleitet: überwiegend Deutsch, sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache, überwiegend eine andere Sprache.

Reliabilitätsberechnungen für die Skalen des in Studie 2 eingesetzten Elternfragebogens verdeutlichen, dass die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) dieser Skalen überwiegend als zufriedenstellend ($\alpha > .70$) anzusehen ist. In Tabelle 4 sind die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen für die Gesamtstichprobe sowie die drei Substichproben aufgeführt. Ähnlich

wie bei Studie 1 wurden die Reliabilitäten anhand der vorliegenden Rohdaten berechnet, d. h., es wurde nicht auf einen multipel imputierten Datensatz zurückgegriffen. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die tatsächlich vorhandenen Reliabilitäten zu ermitteln.

Tabelle 4 Reliabilitäten (interne Konsistenzen angegeben als Cronbachs α) der in Studie 2 eingesetzten Skalen der häuslichen Förderumgebung für die Gesamtstichprobe sowie die drei Substichproben

Skala	Gesamtstichprobe ($N = 342$)	Familien mit zwei deutschsprachigen Elternteilen ($n = 210$)	Familien mit einem deutschsprachigen Elternteil ($n = 54$)	Familien mit keinem deutschsprachigen Elternteil ($n = 78$)
Anzahl der Bücher und Kinderbücher im Haushalt	.76	.67	.76	.78
Allgemeine lesebezogene Einstellungen	.90	.89	.87	.91
Wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag	.87	.87	.87	.88
Unterstützungsüberzeugung	.94	.93	.90	.97
Literacyrelevantes Modellverhalten der Eltern (passive Förderung)	.62	.57	.76	.61
Aktive Förderung (Gesamtskala)	.86	.85	.90	.89
Implizite sprachbezogene Förderaktivitäten (aktive Förderung)	.77	.72	.82	.83
Explizite sprachbezogene Förderaktivitäten (aktive Förderung)	.92	.91	.93	.93

4.3.2 Kompetenzerhebungen

Um die Kompetenzen der Kinder in den interessierenden Bereichen zu erfassen, wurde in beiden Studien eine umfassende Testbatterie eingesetzt. Im Folgenden werden lediglich die Verfahren beschrieben, deren Daten in der vorliegenden Arbeit verwendet werden.

4.3.2.1 Vorläuferfertigkeiten

Sowohl in Studie 1 als auch in Studie 2 wurden diverse schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten erhoben. Im Folgenden werden die zur Erhebung dieser Kompetenzen eingesetzten Verfahren näher erläutert.

Phonologische Bewusstheit

Bei der Erfassung der phonologischen Bewusstheit erfolgte eine Unterteilung in die Bereiche phonologische Bewusstheit im *weiteren* Sinne und im *engeren* Sinne. Nachfolgend werden die zur Erhebung dieser Bereiche eingesetzten Instrumente beschrieben.

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne

Studie 1

Zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne wurden in Studie 1 die folgenden Untertests aus dem *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* (BISC; Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002) eingesetzt: *Reime identifizieren*, *Silben segmentieren*. Beim Untertest *Reime identifizieren* soll das Kind die Klangähnlichkeit von vorgesprochenen Wortpaaren bestimmen. Zwei Beispiel-Items lauten: Weg – Steg, Bauch – Traum. Bei Weg – Steg soll das Kind erkennen, dass die beiden vorgesprochenen Wörter sich reimen. Bei Bauch – Traum soll das Kind hingegen feststellen, dass die beiden Wörter sich nicht reimen. Im Untertest *Silben segmentieren* sollen vorgesprochene Wörter unter Zuhilfenahme des Silbenklatschens in Sprechsilben untergliedert werden. So soll das Kind beim Item „schlafen“ zweimal klatschen (schla – fen), beim Item „Geldbeutel“ hingegen dreimal (Geld – beu – tel). In beiden Untertests wird für jede korrekt gegebene Antwort ein Punkt vergeben. Beide Untertests umfassen jeweils zehn Aufgaben, sodass im Bereich phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne insgesamt maximal 20 Punkte erreicht werden können. Für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit ist die Reliabilität dieser Skala als akzeptabel einzustufen (Cronbachs $\alpha = .67$).

Studie 2

In Studie 2 wurde die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne wie in Studie 1 mit den oben beschriebenen Untertests aus dem BISC (Jansen et al., 2002) überprüft: *Reime identifizieren*, *Silben segmentieren*. Auch hier beinhaltet jeder dieser Untertests zehn Aufgaben, sodass die maximal erreichbare Punktzahl 20 beträgt. Die Skala weist für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit eine zufriedenstellende Reliabilität auf (Cronbachs $\alpha = .75$).

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

Studie 1

Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne wurde in Studie 1 u. a. mit dem Untertest *Laut-zu-Wort* aus dem BISC (Jansen et al., 2002) erfasst. Bei diesem Untertest soll das Kind entscheiden, ob ein zunächst isoliert vorgesprochener (Doppel-)Vokal in einem anschließend vorgegebenen Wort vorhanden ist. Ein Beispiel-Item lautet: „Hörst du ein „ei“ in Oma?“ Zudem kamen die folgenden *Aufgaben zur Erhebung der Phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn* (modifiziert nach Marx, P. & Weber, 2007) zum Einsatz: *Phonemsynthese*,

Phonemanalyse, Erkennen von Anlaut und Restwort. Beim Untertest *Phonemsynthese* werden dem Kind zwei Bilder vorgelegt und ein Wort in Laute zergliedert vorgegeben. Das Kind soll aus den zwei Bildern das korrekte Bild auswählen. Ein Beispiel-Item lautet: „ei s“; als Bilder werden „Kuh“ und „Eis“ dargeboten. Beim Untertest *Phonemanalyse* soll das Kind für jeden einzelnen Laut eines durch ein Bildkärtchen vorgegebenen Wortes jeweils ein Plättchen vor sich hinlegen. Hier lautet ein Beispiel-Item „Tee“, das in die Laute „t“ und „e“ untergliedert werden muss. Beim Untertest *Erkennen von Anlaut und Restwort* geht es darum, zunächst den Anlaut eines durch ein Bildkärtchen vorgegebenen Wortes zu identifizieren und diesen durch Anlautdehnung kenntlich zu machen. In einem zweiten Schritt soll das Kind erkennen, welches Wort übrig bleiben würde, wenn man den Anlaut des Ursprungswortes weglassen würde. Ein Beispiel-Item dieses Untertests lautet „Wal“ – als Anlaut soll das „w“ erkannt werden, als Restwort „al“.

In allen Untertests wird für jede korrekt gegebene Antwort ein Punkt vergeben. Im Untertest *Laut-zu-Wort* können maximal 10 Punkte erreicht werden, während in jedem der vier Untertests der Aufgaben zur Erhebung der Phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn (*Phonemsynthese, Phonemanalyse, Erkennen von Anlaut und Erkennen von Restwort*) jeweils 8 Punkte erreicht werden können. Die maximal erreichbare Punktzahl im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne beträgt somit 42. Für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit ist die Reliabilität in diesem Bereich exzellent (Cronbachs $\alpha = .92$).

Studie 2

Zur Überprüfung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne wurden in Studie 2 der Untertest *Laut-zu-Wort* aus dem BISC (Jansen et al., 2002) sowie der Untertest *Erkennen von Anlaut* aus den *Aufgaben zur Erhebung der Phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn* (modifiziert nach Marx, P. & Weber, 2007) eingesetzt. Beide Untertests wurden bereits oben unter Studie 1 näher beschrieben. Im Untertest *Laut-zu-Wort* können maximal 10 Punkte erreicht werden, im Untertest *Erkennen von Anlaut* maximal 8 Punkte. Die maximal erreichbare Gesamtpunktzahl in diesem Bereich beträgt somit 18 Punkte. Die Reliabilität dieser Skala für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit ist als zufriedenstellend einzustufen (Cronbachs $\alpha = .84$).

Phonologische Bewusstheit – Gesamtwert

In den meisten Analysen der vorliegenden Arbeit wird für den Bereich phonologische Bewusstheit ein Gesamtwert verwendet. Um diesen Gesamtwert zu berechnen, werden die erreichten Punktwerte in den Bereichen phonologische Bewusstheit im engeren und im weiteren Sinne zusammengefasst. Im Folgenden werden die Kennwerte dieser Gesamtskala für beide Studien erläutert.

Studie 1

Die Gesamtskala der phonologischen Bewusstheit in Studie 1 umfasst insgesamt maximal 62 Punkte. Für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit weist diese Skala eine exzellente Reliabilität auf (Cronbachs $\alpha = .91$).

Studie 2

In Studie 2 können bei der Gesamtskala der phonologischen Bewusstheit insgesamt maximal 38 Punkte erreicht werden. Die Reliabilität dieser Skala für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit ist als zufriedenstellend anzusehen (Cronbachs $\alpha = .86$).

Buchstabenkenntnis

Studie 1

Die Leistung der Kinder im Bereich Buchstabenkenntnis wurde in Studie 1 mit dem Untertest *Buchstaben benennen* aus dem Testverfahren *wortgewandt und zahlenstark – Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen* (Moser & Berweger, 2007) erhoben. Hierbei werden dem Kind nacheinander insgesamt 28 Buchstaben vorgelegt (18 Großbuchstaben und 10 Kleinbuchstaben), die es benennen soll. Dabei werden die Buchstaben C, J, Q, V, X, Y und Z ausgelassen, während die Buchstaben A, E, F, G, H, M, N, R und T jeweils zwei Mal (als Groß- und als Kleinbuchstabe) dargeboten werden. Für jede korrekt gegebene Antwort wird ein Punkt vergeben, d. h., die maximal erreichbare Punktzahl in diesem Untertest beträgt 28. Die Skala weist für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit eine exzellente Reliabilität auf (Cronbachs $\alpha = .94$).

Studie 2

Auch in Studie 2 wurde die Leistung der Kinder im Bereich Buchstabenkenntnis mit dem oben beschriebenen Untertest *Buchstaben benennen* aus dem Testverfahren *wortgewandt und zahlenstark – Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen* (Moser & Berweger, 2007) erfasst. Maximal können in diesem Untertest 28 Punkte erreicht werden. Für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit ist die Reliabilität dieser Skala als exzellent zu bezeichnen (Cronbachs $\alpha = .95$).

Wortschatz

Studie 1

Der rezeptive Wortschatz wurde in Studie 1 mit einer deutschen Forschungsversion des *Peabody Picture Vocabulary Tests* (PPVT-R; Roßbach, Tietze & Weinert, 2005) überprüft. Hier werden dem Kind Wörter mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad einzeln vorgesprochen. Das Kind soll daraufhin unter vier dargebotenen Bildern das Bild auswählen, welches das Wort korrekt darstellt. Für jede korrekt gegebene Antwort wird ein Punkt vergeben. Die Darbietung

der Items erfolgt in Item-Blöcken von jeweils 12 Items. Sobald innerhalb eines Item-Blocks 4 oder mehr Items falsch beantwortet wurden, wird der Test abgebrochen. Insgesamt gibt es in diesem Test eine maximal erreichbare Punktzahl von 175 Punkten. Da dieser Test jedoch auch für Probanden im Erwachsenenalter konzipiert wurde, fällt die erreichte Maximalpunktzahl bei der hier untersuchten Altersgruppe niedriger aus. Für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit weist dieser Test eine exzellente Reliabilität auf (Cronbachs $\alpha = .97$).

Studie 2

In Studie 2 wurden der passive (rezeptive) und aktive (produktive) Wortschatz der Kinder mit den entsprechenden Untertests (*Passiver Wortschatz* und *Aktiver Wortschatz*) der deutschen Version der *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI-III; Petermann & Lipsius, 2009) bestimmt. Beim Untertest *Passiver Wortschatz* wird dem Kind mit der Instruktion „Zeige mir ...“ ein Wort vorgesprochen. Das Kind soll daraufhin auf dasjenige von vier dargebotenen Bildern zeigen, welches das vorgesprochene Wort korrekt abbildet. Die Items in diesem Untertest umfassen sowohl Nomen als auch Verben und Adjektive. Beim Untertest *Aktiver Wortschatz* wird dem Kind jeweils ein Bild gezeigt, welches es korrekt benennen soll. In diesem Untertest handelt es sich bei allen Items um Nomen. Für jede korrekt gegebene Antwort wird in beiden Untertests jeweils ein Punkt vergeben. Beim Untertest *Passiver Wortschatz* sind maximal 31 Punkte zu erreichen, beim Untertest *Aktiver Wortschatz* maximal 26 Punkte. Die maximal erreichbare Punktzahl im Bereich Wortschatz beträgt somit 57. In Studie 2 ist die Reliabilität der Skala in diesem Bereich für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit als zufriedenstellend anzusehen (Cronbachs $\alpha = .90$).

Grammatische Fähigkeiten

Studie 1

Die grammatischen Fähigkeiten wurden in Studie 1 mit den im Folgenden beschriebenen zwei Verfahren gemessen. Zum einen wurde der Untertest *Plural-Singular-Bildung* aus dem *Heidelberger Sprachentwicklungstest* (HSET; Grimm & Schöler, 1991) eingesetzt. Hier besteht die Aufgabe des Kindes darin, zu einem vorgegebenen Wort (vorwiegend Kunstwörter) den dazugehörigen Singular bzw. Plural zu bilden. Die Aufgabenbearbeitung wird durch die Vorlage von Abbildungen der Objekte bzw. Fabelwesen unterstützt. Nachfolgend sind zwei Beispiel-Items dieses Untertests aufgeführt: ein Maling – zwei Malinge (Pluralbildung); viele Plabeln – eine Plabel (Singularbildung). Die Antworten des Kindes auf die insgesamt 18 Items werden entsprechend der im Manual vorgeschlagenen Lösungen mit 0, 1 oder 2 Punkten bewertet. Maximal können in diesem Untertest somit 36 Punkte erreicht werden. Zum anderen wurden mit einer gekürzten Version des *Tests zur Überprüfung des Grammatikverständnisses* (TROG-D; Fox, 2009) die rezeptiven Grammatikfähigkeiten in den folgenden neun Bereichen erhoben: *3-Element-Sätze*; *Präpositionen „in“ und „auf“*; *Perfekt*; *Plural*; *Präpositionen „über“ und „unter“*; *Personalpronomen Nominativ*; *Relativsatz*; *Personal-*

pronominaler Akkusativ/Dativ; Topikalisierung. Für jeden dieser Bereiche wurde ein Item-Block von jeweils vier Items dargeboten. Bei jedem Item soll das Kind aus vier dargebotenen Bildern das Bild auswählen, welches einen vorgeschprochenen Satz korrekt wiedergibt. Für jede korrekt gegebene Antwort wird ein Punkt vergeben. Abweichend von den Vorgaben im Manual wurde die Korrektheit jedes Items – und nicht die Korrektheit jedes Item-Blocks von vier Items – zum Bilden des Skalenrohwerthes herangezogen. Dementsprechend wurde das im Manual vorgesehene Abbruchkriterium – fünf aufeinander folgende Blöcke wurden als falsch bewertet – nicht angewandt. In diesem Untertest können maximal 36 Punkte erreicht werden. Die insgesamt erreichbare Maximalpunktzahl im Bereich der grammatischen Fähigkeiten beträgt somit 72. Für die Analytestichprobe der vorliegenden Arbeit ist die Reliabilität des Untertests zum Grammatikverständnis als zufriedenstellend einzustufen (Cronbachs $\alpha = .82$). Die Reliabilität des Untertests zur Plural-Singular-Bildung kann für die Analytestichprobe der vorliegenden Arbeit aufgrund fehlender Dateneingabe auf Einzel-Item-Ebene nicht bestimmt werden. Laut Manual des HSET (Grimm & Schöler, 1991) liegt die Reliabilität nach Guttman's Lambda bei der untersuchten Altersgruppe (Vorschulkinder ab fünf Jahre) bei .85 und ist somit ebenfalls als zufriedenstellend zu bewerten.

Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit

Studie 1

In Studie 1 wurde die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit mit dem Verfahren *Schnelles Benennen von Bildern* (modifiziert nach Marx, P. & Weber, 2007) überprüft. Bei diesem Test soll das Kind vier Reihen mit insgesamt 20 Objekten so schnell wie möglich benennen. Dabei werden die folgenden fünf Objekte wiederholt dargeboten: Eis, Baum, Fisch, Ball und Hund. Die für das Benennen der 20 Objekte benötigte Zeit wird mit der Stoppuhr gestoppt. Da bei diesem Untertest lediglich die Speed-Komponente herangezogen wird, kann das Cronbachs Alpha nicht bestimmt werden.

Studie 2

Auch in Studie 2 wurde die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit mit dem oben beschriebenen Verfahren *Schnelles Benennen von Bildern* (modifiziert nach Marx, P. & Weber, 2007) erhoben. Für die mit diesem Untertest erfasste Speed-Komponente ist kein Cronbachs Alpha zu bestimmen.

Arbeitsgedächtniskapazität

Studie 1

Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses wurde in Studie 1 sowohl mit nonverbalem als auch mit verbalem Material überprüft. Zur Erfassung der Kapazität des *nonverbalen* Arbeitsgedächtnisses wurde der Subtest *Zahlen nachsprechen* aus dem *Hamburg-Wechsler-Intelligenz-*

test für Kinder III (HAWIK-III; Tewes, Schallberger & Rossmann, 1999) verwendet. In einem ersten Aufgabenblock mit insgesamt 16 Items soll das Kind vorgeschene Ziffernfolgen vorwärts, d. h. in der vorgegebenen Reihenfolge, nachsprechen. Begonnen wird mit einem Item-Block von zwei Items, die eine Länge von jeweils zwei Ziffern umfassen. Danach werden Item-Blöcke mit jeweils zwei Items mit derselben Ziffernspanne vorgegeben, wobei die Ziffernfolgen pro Item-Block um eine Ziffer länger werden. Bei den letzten beiden Items müssen 9 Ziffern korrekt wiedergegeben werden. In einem zweiten Aufgabenblock mit insgesamt 14 Items soll das Kind die vorgeschenen Ziffernfolgen rückwärts, d. h. in der entgegengesetzten Reihenfolge, wiederholen. Auch hier werden die Ziffernfolgen pro Item-Block um eine Ziffer länger und es wird erneut mit zwei Items begonnen, die eine Länge von zwei Ziffern umfassen. Bei den letzten beiden Items müssen 8 Ziffern in der umgekehrten Reihenfolge korrekt wiederholt werden. Die Punktevergabe richtet sich nach der Länge der zuletzt korrekt wiedergegebenen Ziffernfolge. Falls beide Items dieses letzten Item-Blocks korrekt wiederholt wurden, wird zusätzlich ein halber Punkt vergeben. Folglich können beim *Zahlen Nachsprechen vorwärts* maximal 9.5 Punkte erreicht werden, beim *Zahlen Nachsprechen rückwärts* maximal 8.5 Punkte. Somit beträgt die maximal erreichbare Gesamtpunktzahl in diesem Untertest 18 Punkte. Auch bei dieser Skala kann die Reliabilität für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit aufgrund fehlender Dateneingabe auf Einzel-Item-Ebene nicht bestimmt werden. Bei Sechsjährigen beträgt die Split-Half-Reliabilität dieses Untertests laut Manual des HAWIK-III (Tewes et al., 1999) $r_{tt} = .83$ und ist somit als zufriedenstellend einzustufen. Reliabilitäten für die untersuchte Altersgruppe (Vorschulkinder) werden im Manual nicht berichtet.

Die Kapazität des *verbalen* Arbeitsgedächtnisses wurde mit dem Untertest *Pseudowörter nachsprechen* aus dem BISC (Jansen et al., 2002) erhoben. In diesem Untertest werden dem Kind nacheinander zehn Pseudowörter – wie bspw. „Kimikiri“ oder „Sangatima“ – vorgesprochen, die es korrekt wiederholen soll. Für jede korrekt gegebene Antwort wird ein Punkt vergeben, d. h., in diesem Untertest können insgesamt maximal zehn Punkte erreicht werden. Die Reliabilität dieser Skala für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit ist nicht zufriedenstellend (Cronbachs $\alpha = .55$).

Studie 2

Auch in Studie 2 wurde die Kapazität des *verbalen* Arbeitsgedächtnisses erfasst. Hierfür wurde der Untertest *Nachsprechen von Kunstwörtern* aus dem *Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik* (HASE; Schöler & Brunner, 2008) eingesetzt. In diesem Untertest werden dem Kind nacheinander zehn Kunstwörter – wie z. B. „Ribanelu“ oder „Wunore“ – dargeboten, die es korrekt nachsprechen soll. Für jede korrekt gegebene Antwort wird ein Punkt vergeben, d. h., die maximal erreichbare Punktzahl in diesem Untertest beträgt zehn Punkte. Auch in Studie 2 ist die Reliabilität in diesem Bereich für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit als nicht zufriedenstellend anzusehen (Cronbachs $\alpha = .61$).

4.3.2.2 Schriftsprachliche Kompetenzen am Ende der ersten Klasse

In Studie 1 wurden zum vierten Messzeitpunkt am Ende der ersten Klasse die folgenden schriftsprachlichen Kompetenzen erhoben: Dekodiergeschwindigkeit, Leseverständnis und Rechtschreibleistung. Im Folgenden werden die hierfür eingesetzten Testverfahren beschrieben.

Dekodiergeschwindigkeit

Die Dekodiergeschwindigkeit wurde zum vierten Messzeitpunkt der Studie 1 mit der revidierten Version der *Würzburger Leise Leseprobe* (WLLP-R; Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011) gemessen. Bei diesem Test handelt es sich um einen Multiple-Choice-Test, bei dem in der vorgegebenen Zeit von fünf Minuten möglichst viele Aufgaben bearbeitet werden sollen. Jedes Item besteht aus einem Wort und vier Bildalternativen, von denen das Kind das korrekte, mit dem Wort korrespondierende Bild aussuchen und an- bzw. durchstreichen soll. Für jede korrekt gegebene Antwort wird ein Punkt vergeben. Maximal können 140 Aufgaben bearbeitet werden, d. h., die maximal erreichbare Punktzahl beträgt 140. Die Reliabilität für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit kann in diesem Bereich aufgrund fehlender Dateneingabe auf Einzel-Item-Ebene nicht bestimmt werden. Laut Manual der WLLP-R (Schneider et al., 2011) liegt die Retest-Reliabilität bei der untersuchten Altersgruppe (Schüler der ersten Klasse) bei $r_{tt} = .76$ und ist somit als zufriedenstellend einzustufen.

Leseverständnis

Das Leseverständnis wurde zum vierten Messzeitpunkt der Studie 1 mit den Untertests *Wortverständnis* und *Satzverständnis* aus dem Verfahren *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* (ELFE 1-6; Lenhard & Schneider, 2006) erfasst. Es handelt sich hierbei um einen Speed-Test, d. h., in der vorgegebenen Zeit von jeweils drei Minuten pro Untertest sollen so viele Items wie möglich bearbeitet werden. Beim Untertest *Wortverständnis* soll das Kind aus jeweils vier Wörtern das korrekte Wort unterstreichen, welches zu einem vorgegebenen Bild passt. Beim Untertest *Satzverständnis* soll das Kind aus jeweils fünf vorgegebenen Wörtern das Wort unterstreichen, welches den restlichen Satz sinnvoll ergänzt. Für jede korrekt gegebene Antwort wird in beiden Untertests ein Punkt vergeben. Im Untertest *Wortverständnis* können maximal 72 Punkte erreicht werden, im Untertest *Satzverständnis* maximal 28 Punkte. Im Bereich Leseverständnis beträgt die maximal erreichbare Punktzahl somit 100. In diesem Bereich kann die Reliabilität für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit aufgrund fehlender Dateneingabe auf Einzel-Item-Ebene ebenfalls nicht bestimmt werden. Laut Manual des ELFE-Tests (Lenhard & Schneider, 2006) ist die Retest-Reliabilität der eingesetzten Skalen bei der untersuchten Altersgruppe (Erstklässler) als zufriedenstellend zu bewerten (*Wortverständnis*: $r_{tt} = .89$; *Satzverständnis*: $r_{tt} = .87$).

Rechtschreibleistung

Zum vierten Messzeitpunkt der Studie 1 wurde die Rechtschreibleistung mit dem Untertest *Fließtext* aus dem Verfahren *Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr* (DERET 1-2+; Stock & Schneider, 2008) erhoben. Bei diesem Untertest wird ein kurzer Text in Form eines Diktats vorgelesen und das Kind soll die vorgelesenen Sätze aufschreiben. Der Text umfasst insgesamt 29 Wörter. Für jedes orthographisch korrekt geschriebene Wort wird ein Punkt vergeben, d. h., es können maximal 29 Punkte erreicht werden. Auch in diesem Bereich kann die Reliabilität für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit aufgrund fehlender Dateneingabe auf Einzel-Item-Ebene nicht bestimmt werden. Laut Manual des DERET 1-2+ (Stock & Schneider, 2008) ist die interne Konsistenz bei der untersuchten Altersgruppe (Erstklässler) als zufriedenstellend einzustufen (Cronbachs $\alpha = .90$).

4.3.2.3 Indikator der nonverbalen Intelligenz

In beiden Studien wurde ein Indikator der nonverbalen Intelligenz als Kontrollvariable erhoben. Dabei erfolgte die Erfassung dieser Variable jedoch zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Im Folgenden wird erläutert, wie der Indikator der nonverbalen Intelligenz jeweils gemessen wurde.

Studie 1

Der Indikator der nonverbalen Intelligenz – in diesem Fall das logische Denken – wurde in Studie 1 zum vierten Messzeitpunkt am Ende der ersten Klasse erhoben. Hierfür wurde der Untertest *Zahlenfolgen* aus dem *Heidelberger Rechentest* (HRT 1-4; Haffner, Baro, Parzer & Resch, 2005) eingesetzt. Laut Manual werden mit diesem Untertest das mathematische logische Denken und das Erkennen von (numerischen) Regeln gemessen. Bei diesem Untertest handelt es sich um einen Speed-Test, d. h., in der vorgegebenen Zeit von drei Minuten sollen so viele Items wie möglich bearbeitet werden. Die Aufgabe des Kindes besteht darin, eine Reihe von Zahlen mit drei Ziffern logisch korrekt fortzusetzen. Das Kind muss folglich die zugrundeliegende logische Regel der Zahlenreihe erkennen und diese in einem nächsten Schritt auch anwenden. Ein Beispiel-Item lautet: 0 – 3 – 0 – 4 – 0 – 5 – ... Die Reihe muss hier mit „0 – 6 – 0“ fortgeführt werden. Für jedes korrekt bearbeitete Item wird ein Punkt vergeben. Insgesamt werden in diesem Untertest 20 Items bearbeitet, d. h., es können maximal 20 Punkte erreicht werden. Für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit kann die Reliabilität dieses Untertests aufgrund fehlender Dateneingabe auf Einzel-Item-Ebene nicht bestimmt werden. Laut Manual beträgt die Retest-Reliabilität dieses Untertests für die Zielgruppe des HRT (Erst- bis Viertklässler) $r_{tt} = .75$ und ist somit als zufriedenstellend anzusehen.

Studie 2

In Studie 2 wurde der Indikator der nonverbalen Intelligenz zum zweiten Messzeitpunkt erhoben. Zur Erfassung dieser Variable wurde der Untertest *Nonverbale Intelligenz* aus dem Ver-

fahren *Basisdiagnostik Umschriebener Entwicklungsstörungen im Vorschulalter – Version II* (BUEVA-II; Esser & Wyszkon, 2012) verwendet. Bei diesem Untertest soll ein Kind bei einer abgebildeten Reihe von drei bis fünf Objekten das Objekt identifizieren, das nicht zu den anderen passt. Ein Beispiel-Item ist die Abbildung von vier Gabeln und einem Löffel – hier soll das Kind auf den Löffel zeigen. Für jede korrekt gegebene Antwort wird ein Punkt vergeben. Insgesamt werden dem Kind 34 Objektreihen in aufsteigender Schwierigkeit vorgelegt, d. h., es können maximal 34 Punkte erreicht werden. Dieser Untertest weist für die Analysestichprobe der vorliegenden Arbeit eine exzellente Reliabilität auf (Cronbachs $\alpha = .91$).

4.4 Beschreibung der Auswertungsstrategie

Im Folgenden wird erläutert, wie in der vorliegenden Arbeit bei der inferenzstatistischen Überprüfung der einzelnen Fragestellungen vorgegangen wird. Zunächst erfolgt eine Beschreibung der Strategie zum Umgang mit fehlenden Werten (Kapitel 4.4.1), daraufhin wird die deskriptive Auswertung geschildert (Kapitel 4.4.2) und abschließend wird das Vorgehen bei den multivariaten Analysen dargestellt (Kapitel 4.4.3).

4.4.1 Umgang mit fehlenden Werten

In beiden Studien liegen sowohl bei den Fragebogendaten als auch bei den Kompetenzdaten der Kinder fehlende Werte vor. Der Prozentsatz der fehlenden Werte bei den einzelnen betrachteten Skalen variiert in Studie 1 zwischen 0.4 % und 14.2 % und in Studie 2 zwischen 0.3 % und 14.9 %. Bei den fehlenden Werten muss zwischen zwei Fällen unterschieden werden: Zum einen kommen fehlende Werte durch Missings bei einzelnen Items innerhalb einer Skala zustande; zum anderen gibt es jedoch auch den Fall, dass komplette Skalen nicht bearbeitet wurden. Letzteres beinhaltet auch den Fall, dass ein Kind zu einem Messzeitpunkt einen bestimmten Test nicht bearbeitet hat oder an einem kompletten Messzeitpunkt nicht teilgenommen hat.

Um alle Kinder, für die der jeweilige Elternfragebogen ausgefüllt wurde, in die Analysen einbeziehen zu können, wurde das Verfahren der multiplen Imputation zum Umgang mit fehlenden Werten gewählt. Auf diese Weise wurden fünf plausible-values-Datensätze geschätzt. Dabei wurden für die Schätzung der plausible values alle für die Analysestichprobe von $N = 275$ (Studie 1) bzw. $N = 342$ (Studie 2) vorliegenden Informationen herangezogen. Der geschilderte Umgang mit fehlenden Werten mittels multipler Imputation entspricht einer üblichen Vorgehensweise in der heutigen Bildungsforschung (vgl. bspw. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

Für die zu den Fragestellungen 2 bis 5 durchgeführten Analysen wurden die multipl imputierten Daten herangezogen. Somit beziehen sich diese Analysen jeweils auf die vollständige Analysestichprobe von $N = 275$ (Studie 1) bzw. $N = 342$ (Studie 2) Kindern. Bei der Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 1, die auf eine Deskription der häuslichen Förderumgebung

in Familien mit und ohne Migrationshintergrund abzielt, wird auf den ursprünglichen Datensatz zurückgegriffen, in dem keine fehlenden Werte ersetzt wurden. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die real vorhandene Situation hinsichtlich der familialen Förderung abzubilden.

Auch bei der Deskription der Stichproben der beiden zugrundeliegenden Studien (vgl. Kapitel 4.1) sowie bei der Berechnung der Reliabilitäten der eingesetzten Fragebogenskalen und Testverfahren (vgl. Kapitel 4.3) wurde auf den ursprünglichen Datensatz zurückgegriffen. Dies diente ebenfalls dem Abbilden der real vorhandenen Kennwerte.

4.4.2 Deskriptive Auswertung

Fragestellung 1 dient der Deskription der häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Wie unter 4.4.1 bereits erläutert wurde, werden dabei alle im Folgenden beschriebenen Analysen mit dem ursprünglichen Datensatz durchgeführt, in dem keine fehlenden Werte ersetzt wurden. Als Erstes werden deskriptive Daten (Mittelwerte, Standardabweichungen) für diverse Merkmale des familiären Hintergrundes sowie des sprachlichen Hintergrundes berichtet. Zusätzlich werden deskriptive Daten (Mittelwerte, Standardabweichungen) sowie Korrelationen für die unterschiedlichen Skalen der häuslichen Förderumgebung aufgeführt. Des Weiteren werden Korrelationen dieser Skalen mit dem SES angegeben. Anschließend werden Häufigkeiten für die einzelnen sprachbezogenen Förderaktivitäten berichtet.

Darüber hinaus werden Mittelwertunterschiede zwischen den zwei betrachteten Migrationsgruppen (Familien mit zwei deutschsprachigen Elternteilen und Familien mit keinem deutschsprachigen Elternteil) anhand von t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Dabei erfolgt die Signifikanzprüfung – wie bei allen weiteren Berechnungen – auf einem Signifikanzniveau von 5 %. Im Falle eines signifikanten Ergebnisses des Levene-Tests der Varianzgleichheit ist davon auszugehen, dass die Varianzen in den beiden betrachteten Gruppen nicht gleich sind. Bei ungleichen Varianzen korrigiert das verwendete Statistik-Programm SPSS die Anzahl der für den t-Wert angenommenen Freiheitsgrade nach unten. Solch korrigierte Werte werden im Ergebnisteil mit folgender Schreibweise gekennzeichnet: t_{corr} .

4.4.3 Multivariate Analysen

Die in den folgenden Abschnitten beschriebenen Analysen zu den Fragestellungen 2 bis 5 erfolgten unter Verwendung der fünf Datensätze, die mittels multipler Imputation erzeugt wurden (vgl. Kapitel 4.4.1). Für die Analysen wurde die Version 7.1 der Software Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2012) eingesetzt. In allen Analysen wurde bewusst auf eine Kontrolle des SES verzichtet. Der Grund hierfür war, dass unter Kontrolle des SES interessierende Varianz herausgenommen werden würde. Stattdessen wurde u. a. für die Ausgangsleistung im jeweils betrachteten Kompetenzbereich kontrolliert. Dieses Verfahren wird weiter unten genauer beschrieben.

Fragestellung 2: Zusammenhänge zwischen familialer sprachbezogener Förderung und (schrift-)sprachlichen Kompetenzen

Fragestellung 2 befasst sich mit den Zusammenhängen zwischen dem Ausmaß an familialer sprachbezogener Förderung – gemessen anhand der Durchführungshäufigkeit diverser sprachbezogener Förderaktivitäten – und den erhobenen Kompetenzen. Dabei werden sowohl die Zusammenhänge mit den Leistungen in den Vorläuferfertigkeiten im Kindergartenalter (für Studie 1 und 2) als auch die Zusammenhänge mit den schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse (für Studie 1) betrachtet. In diesem Zusammenhang muss beachtet werden, dass die häusliche Förderung in Studie 1 zu einem späteren Zeitpunkt erhoben wurde als die Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten. Im Gegensatz dazu erfolgte die Erfassung der häuslichen Förderung in Studie 2 zeitnah zu den Kompetenzerhebungen. Zur inferenzstatistischen Überprüfung dieser Zusammenhänge (Hypothesen 2.1 bis 2.4) sollen lineare Regressionen durchgeführt werden. Hierbei wird ein Verfahren in mehreren Schritten gewählt, um den wahren Zusammenhang möglichst genau abbilden zu können.

In einem ersten – liberalen – Modell (*Modell 1*) werden Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an familialer sprachbezogener Förderung und den erhobenen Kompetenzen berechnet. Dabei wird bei den Berechnungen für Studie 1 die Teilnahme am Training zur phonologischen Bewusstheit als zusätzlicher Prädiktor berücksichtigt. Bei den Berechnungen für Studie 2 wird in diesem liberalen Modell 1 keine weitere Variable aufgenommen, da in dieser Studie im betrachteten Zeitraum keine relevante Trainingsmaßnahme durchgeführt wurde.

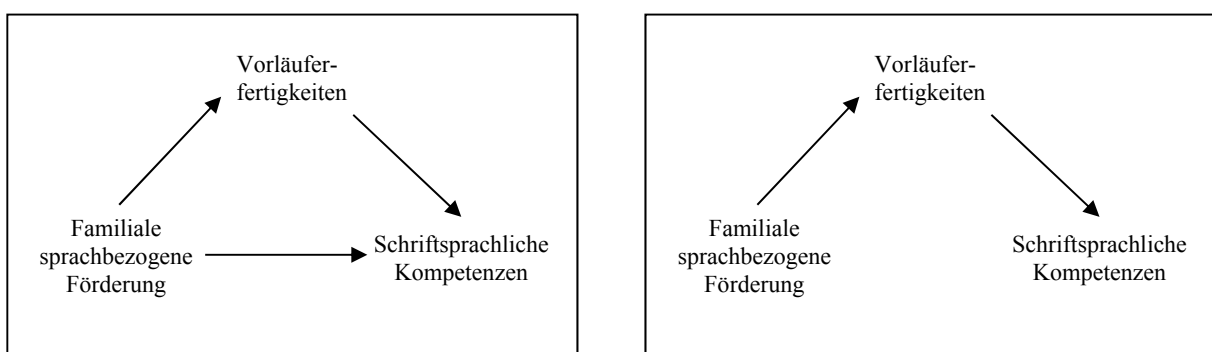
Im zweiten Modell (*Modell 2*) wird der jeweils zum selben Messzeitpunkt erhobene Indikator für die kognitiven Fähigkeiten als zusätzlicher Prädiktor aufgenommen, um für deren Einfluss zu kontrollieren. Bei den Berechnungen für Studie 1 ist dies bei Betrachtung der Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten das nonverbale Arbeitsgedächtnis, das mit dem Untertest *Zahlen nachsprechen* gemessen wurde. Bei Betrachtung der schriftsprachlichen Kompetenzen im ersten Schuljahr wird der Indikator der nonverbalen Intelligenz verwendet. Für Studie 2 wird ebenfalls der Indikator der nonverbalen Intelligenz berücksichtigt.

Das letzte – konservative – Modell (*Modell 3*) ist ebenfalls eine Erweiterung des ersten Modells. In diesem Modell wird die Ausgangsleistung zu t_1 in dem jeweils betrachteten Kompetenzbereich als zusätzlicher Prädiktor aufgenommen. Durch Kontrolle der Ausgangsleistung wird bei dieser sehr konservativen Testung ebenfalls für den möglichen vorangegangenen Einfluss der häuslichen Förderung auf die Leistung zum ersten Messzeitpunkt kontrolliert. Bei der Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den schriftsprachlichen Kompetenzen in der Grundschule in Studie 1 (Hypothesen 2.3 und 2.4) wird dieses dritte Modell nicht berechnet, da keine Vortestleistungen in den betrachteten Kompetenzen erhoben wurden.

Es wird angenommen, dass der wahre Einfluss der familialen Förderung auf die betrachteten Kompetenzen zwischen den Ergebnissen der konservativen Testung (*Modell 3*) und der liberaleren Testung (*Modelle 1 und 2*) liegt.

Fragestellung 2: Mediation der Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den schriftsprachlichen Kompetenzen über relevante Vorläuferfertigkeiten

In Hypothese 2.5 wird davon ausgegangen, dass die Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen in der Grundschule über die relevanten Vorläuferfertigkeiten vermittelt werden. Um diese Annahme zu überprüfen, werden zunächst Mediationsmodelle mit jeweils einem potenziellen Mediator – eine der Vorläuferfertigkeiten – aufgesetzt. Anschließend erfolgt ein Vergleich der Ausgangsmodelle mit restriktiven Modellen, in denen der Einfluss der familialen sprachbezogenen Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen mit Null gleichgesetzt wird. Abbildung 6 verdeutlicht diese beiden Mediationsmodelle. Durch den Vergleich zwischen dem restriktiven Modell und dem Ausgangsmodell mittels des χ^2 -Veränderungstests kann festgestellt werden, ob eines der Modelle die Daten besser widerspiegelt. Im Falle eines signifikanten Ergebnisses des χ^2 -Veränderungstests kann davon ausgegangen werden, dass das restriktive Modell vermutlich schlechter auf die Daten passt und daher verworfen werden muss. Dies bedeutet, dass keine vollständige Mediation des Einflusses der häuslichen Förderung auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten über die Vorläuferfertigkeiten vorliegt. Zur Einschätzung der Anpassungsgüte der Modelle werden die folgenden von Hu und Bentler (1999) vorgeschlagenen Cut-Off-Werte für die einzelnen Model-Fit-Indizes verwendet: RMSEA < .06; CFI > .95; TLI > .95; SRMR < .08.



Ausgangsmodell: keine vollständige Mediation Restriktives Modell: vollständige Mediation

Abbildung 6 Ausgangsmodell und restriktives Modell zur Überprüfung der angenommenen Mediationen.

Fragestellung 2: Zusammenhänge unterschiedlicher Facetten der familialen sprachbezogenen Förderung mit den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen

Hypothesen 2.6 bis 2.9 postulieren, dass die Zusammenhänge unterschiedlicher Facetten der familialen sprachbezogenen Förderung mit den schriftsprachlichen Leistungen und deren Vorläuferfertigkeiten variieren. Die Überprüfung dieser Annahmen erfolgt ebenfalls anhand von linearen Regressionen. Dabei wird das oben beschriebene Vorgehen in mehreren Schritten – die Berechnung von drei unterschiedlichen Modellen – angewandt. Die einzelnen betrachteten Facetten der familialen sprachbezogenen Förderung (Hypothese 2.6: aktiv vs. passiv; Hypothesen 2.7 bis 2.9: aktiv implizit vs. aktiv explizit) werden als einzelne Prädiktoren berücksichtigt. Für die jeweiligen Prädiktoren werden getrennte Regressionsanalysen berechnet, da aufgrund der Interkorrelation der Prädiktoren von einer Multikollinearität auszugehen ist. Die gleichzeitige Berücksichtigung der einzelnen Facetten der familialen sprachbezogenen Förderung könnte so zu einer Unter- oder Überschätzung der einzelnen Zusammenhänge führen.

Fragestellung 3: Unterschiede in den betrachteten Zusammenhängen aufgrund des Migrationshintergrundes

Fragestellung 3 beschäftigt sich mit der Rolle des Migrationshintergrundes für die Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten sowie den frühen schriftsprachlichen Fähigkeiten. Hierbei erfolgt ein Vergleich zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, die in ihrer Familie überwiegend auf Deutsch gefördert werden. Um diese Zusammenhänge zu überprüfen, werden Mehrgruppenvergleiche durchgeführt. Dabei werden Kinder *ohne* Migrationshintergrund – d. h. Kinder mit *zwei* deutschsprachigen Elternteilen – Kindern *mit* Migrationshintergrund – also Kindern mit *keinem* deutschsprachigen Elternteil – gegenübergestellt. Zunächst erfolgt die Berechnung von linearen Regressionen zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Leistungen und der familialen sprachbezogenen Förderung. Wie bereits oben beschrieben, werden für jeden Kompetenzbereich drei unterschiedliche Regressionsmodelle berechnet. Anschließend werden für jedes Regressionsmodell jeweils zwei Modelle miteinander verglichen: Im Ausgangsmodell werden keine Restriktionen angenommen, während in einem restriktiven Modell die Zusammenhänge der Leistungen mit der familialen sprachbezogenen Förderung in beiden Migrationsgruppen gleichgesetzt werden. Anschließend wird anhand des χ^2 -Veränderungstests festgestellt, welches der Modelle vorzuziehen ist. Hieraus lässt sich ableiten, ob bei den betrachteten Zusammenhängen Migrationsunterschiede vorliegen.

Fragestellung 4: Unterschiede in den betrachteten Zusammenhängen aufgrund der Sprache, die für die familiale Förderung verwendet wird

In Fragestellung 4 soll betrachtet werden, inwieweit sich die Sprache, in der die familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten überwiegend stattfinden, auf die Zusammenhänge dieser Förderung mit den erhobenen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen auswirkt. Hierbei sollen

lediglich Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigt werden. Die Überprüfung dieser Zusammenhänge erfolgt wie bei Fragestellung 3 anhand von Mehrgruppenvergleichen. Für Studie 1 werden dabei Kinder, die zuhause überwiegend auf Deutsch gefördert werden, mit Kindern verglichen, die ihre familiäre sprachbezogene Förderung überwiegend in einer anderen Sprache bzw. manchmal auf Deutsch erfahren. Für Studie 2 erfolgt die Einteilung in drei Gruppen: 1. Kinder, die überwiegend auf Deutsch gefördert werden; 2. Kinder, die sowohl auf Deutsch als auch in einer anderen Sprache gefördert werden und 3. Kinder, die überwiegend in einer anderen Sprache gefördert werden. Als Erstes werden lineare Regressionen zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Leistungen und der familialen sprachbezogenen Förderung berechnet. Dabei werden – wie bereits oben beschrieben – drei unterschiedliche Regressionsmodelle berechnet. Daraufhin erfolgt für jedes Regressionsmodell jeweils ein Vergleich zweier unterschiedlicher Modelle: Im Ausgangsmodell werden keine Restriktionen vorgenommen, wohingegen in einem restriktiven Modell die Zusammenhänge der Leistungen mit der familialen sprachbezogenen Förderung in den betrachteten Gruppen gleichgesetzt werden. Aus dem χ^2 -Veränderungstest wird anschließend abgeleitet, welches der Modelle die Daten besser widerspiegelt. Hieraus kann gefolgert werden, ob bei den betrachteten Zusammenhängen Unterschiede aufgrund der Sprache, die für die familiäre Förderung verwendet wird, existieren.

Fragestellung 5: Differenzielle Effekte des eingesetzten Trainingsprogramms

Fragestellung 5 beschäftigt sich mit differenziellen Effekten des in Studie 1 eingesetzten Trainingsprogramms in Abhängigkeit vom Ausmaß der familialen sprachbezogenen Förderung. Um diese Fragestellung zu überprüfen, werden Mehrgruppenvergleiche durchgeführt. Hierbei erfolgt eine regressionsanalytische Überprüfung der Effekte des Trainings für zwei Gruppen, die anhand des Ausmaßes der familialen sprachbezogenen Förderung gebildet werden (Förderung hoch vs. Förderung niedrig). Als abhängige Variablen werden die Kompetenzen in den folgenden trainingsrelevanten Bereichen betrachtet: phonologische Bewusstheit (im weiteren Sinne, im engeren Sinne sowie ein Gesamtwert) und Buchstabenkenntnis. Die zweifach gestufte Untersuchungsbedingung (Trainings- vs. Kontrollgruppe) geht als Prädiktor in die Analysen ein. Um den Trainingseffekt bestimmen zu können, wird zudem die Ausgangsleistung im jeweils betrachteten Bereich als zusätzlicher Prädiktor berücksichtigt. Anschließend erfolgt ein Vergleich des Ausgangsmodells ohne Restriktionen mit einem restriktiven Modell, in dem der Effekt des Trainings in den beiden betrachteten Gruppen (familiäre Förderung hoch vs. familiäre Förderung niedrig) gleichgesetzt wird. Anhand des χ^2 -Veränderungstests wird daraufhin festgestellt, welches der beiden Modelle vorzuziehen ist. Hieraus kann abgeleitet werden, ob Gruppenunterschiede hinsichtlich der Trainingseffekte vermutet werden können.

5. Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den einzelnen in Kapitel 3 aufgestellten Fragestellungen und Hypothesen skizziert. Zunächst erfolgt eine Deskription der häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund (Kapitel 5.1). Anschließend werden Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen dem Ausmaß an familialer sprachbezogener Förderung und den erfassten Kompetenzen dargestellt (Kapitel 5.2). Daraufhin wird auf mögliche Unterschiede in den Zusammenhängen aufgrund des Migrationshintergrundes (Kapitel 5.3) und der Sprache, die für die Förderung verwendet wird (Kapitel 5.4), eingegangen. Abschließend sollen differenzielle Effekte des in Studie 1 eingesetzten Trainingsprogramms in Abhängigkeit vom Ausmaß an familialer sprachbezogener Förderung überprüft werden (Kapitel 5.5).

5.1 Fragestellung 1: Deskription der häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund

Die erste Fragestellung der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit der Deskription der häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Allen in Kapitel 5.1 aufgeführten deskriptiven Daten und Berechnungen für Studien 1 und 2 liegt der jeweilige ursprüngliche Datensatz zugrunde, in dem keine fehlenden Werte mittels multipler Imputation ersetzt wurden.

Bei der deskriptiven Darstellung wird die Stichprobe zunächst in die folgenden drei Sprachgruppen unterteilt: 1. Kinder mit zwei deutschsprachigen Elternteilen, 2. Kinder mit einem deutschsprachigen Elternteil, 3. Kinder mit keinem deutschsprachigen Elternteil. In einem weiteren Schritt werden Gruppenunterschiede bei den untersuchten Merkmalen der häuslichen Förderumgebung sowie Unterschiede bei der Durchführungshäufigkeit der einzelnen sprachbezogenen Förderaktivitäten betrachtet. Bei dieser Überprüfung von Gruppenunterschieden werden ausschließlich Familien mit zwei deutschsprachigen Elternteilen und Familien mit keinem deutschsprachigen Elternteil berücksichtigt. Dabei erfolgt die Überprüfung von Mittelwertunterschieden jeweils anhand von t-Tests für unabhängige Stichproben. Die Gruppe der Familien mit einem deutschsprachigen Elternteil ist sehr heterogen und wird daher aus den Analysen ausgeschlossen. Der Vergleich zwischen Familien mit keinem deutschsprachigen Elternteil und Familien mit zwei deutschsprachigen Elternteilen ermöglicht somit einen klareren Kontrast als dies bei Berücksichtigung aller drei Gruppen möglich wäre.

Studie 1

Deskription der Sprachgruppen hinsichtlich des familiären Hintergrundes und weiterer Hintergrundvariablen

Als Erstes wurden die Ausprägungen der drei Sprachgruppen bei diversen Merkmalen des familiären Hintergrundes sowie weiterer Hintergrundvariablen betrachtet. Zusätzlich wurden mögliche Gruppenunterschiede bei diesen Merkmalen überprüft. In Tabelle 5 sind die deskriptiven Daten der drei Sprachgruppen sowie die Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen aufgeführt.

Aus den Berechnungen (vgl. Tabelle 5) geht hervor, dass Eltern in Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt über einen niedrigeren Schulabschluss verfügen als Eltern in Familien ohne Migrationshintergrund. So haben 27.4 % der Mütter und 31.4 % der Väter in Familien mit Migrationshintergrund eine (Fach-)Hochschulreife erlangt. In Familien ohne Migrationshintergrund trifft dies hingegen bei 48.2 % der Mütter und 53.8 % der Väter zu. Damit einhergehend ist auch der SES (der HISEI) in Familien mit Migrationshintergrund niedriger. Darüber hinaus sprechen Kinder in Familien mit Migrationshintergrund mit ihrer Mutter, ihrem Vater und ihren Geschwistern eher eine andere Sprache als Deutsch. Etwa 50 % der Kinder mit Migrationshintergrund sprechen mit ihrer Mutter bzw. ihrem Vater überwiegend eine andere Sprache. Zusätzlich verwenden ca. 15 % dieser Kinder im Umgang mit ihren Geschwistern überwiegend eine andere Sprache. Bei allen weiteren betrachteten Hintergrundvariablen (Alter des Kindes, Geschlecht des Kindes) wurden keine Gruppenunterschiede festgestellt.

Tabelle 5 Mittelwerte (Standardabweichungen) der drei Sprachgruppen in den Merkmalen des familiären Hintergrundes und weiteren Hintergrundvariablen sowie Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen in Studie 1

Skala	Gruppe 1: Kinder mit zwei deutsch- sprachigen Elternteilen (n = 195)	Gruppe 2: Kinder mit einem deutsch- sprachigen Elternteil (n = 29)	Gruppe 3: Kinder mit keinem deutsch- sprachigen Elternteil (n = 51)	Mittelwertunter- schiede zwischen Gruppe 1 und 3	
				t	p
Schulabschluss der Mutter (1 = max. Hauptschulabschluss 2 = Realschulabschluss 3 = (Fach-)Hochschulreife/Abitur)	2.39 (0.67)	2.21 (0.79)	1.89 (0.84)	3.76	< .001
Schulabschluss des Vaters (1 = max. Hauptschulabschluss 2 = Realschulabschluss 3 = (Fach-)Hochschulreife/Abitur)	2.34 (0.82)	2.36 (0.73)	1.89 (0.90)	3.29	< .01
HISEI	58.18 (15.45)	54.41 (19.88)	35.62 (13.38)	9.01	< .001
Erstsprache des Kindes (1 = Deutsch 2 = Deutsch und andere 3 = andere)	1.01 (0.07)	1.28 (0.53)	2.75 (0.56)	-22.14	< .001
Sprache des Kindes mit der Mutter (1 = nur Deutsch 2 = meistens Deutsch 3 = manchmal Deutsch 4 = nur eine andere Familiensprache)	1.00 (0.00)	1.36 (0.95)	2.56 (0.86)	-12.81	< .001
Sprache des Kindes mit dem Vater (1 = nur Deutsch 2 = meistens Deutsch 3 = manchmal Deutsch 4 = nur eine andere Familiensprache)	1.01 (0.07)	1.76 (1.09)	2.64 (0.99)	-11.33	< .001
Sprache des Kindes mit den Geschwistern (1 = nur Deutsch 2 = meistens Deutsch 3 = manchmal Deutsch 4 = nur eine andere Familiensprache)	1.00 (0.00)	1.19 (0.68)	1.93 (0.79)	-7.83	< .001

Gruppenunterschiede bei den untersuchten Merkmalen der häuslichen Förderumgebung

In einem nächsten Schritt wurden die Ausprägungen der drei Sprachgruppen und etwaige Gruppenunterschiede bei den untersuchten Merkmalen der häuslichen Förderumgebung auf

Skalenebene betrachtet. Tabelle 6 gibt einen Überblick über die deskriptiven Daten der drei Sprachgruppen in den im Folgenden betrachteten Merkmalen der häuslichen Förderumgebung sowie der Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen.

Tabelle 6 Mittelwerte (Standardabweichungen) der drei Sprachgruppen in den Merkmalen der häuslichen Förderumgebung sowie Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen in Studie 1

Skala	Gruppe 1: Kinder mit zwei deutsch- sprachigen Elternteilen (<i>n</i> = 195)	Gruppe 2: Kinder mit einem deutsch- sprachigen Elternteil (<i>n</i> = 29)	Gruppe 3: Kinder mit keinem deutsch- sprachigen Elternteil (<i>n</i> = 51)	Mittelwertunter- schiede zwischen Gruppe 1 und 3	
				<i>t</i>	<i>p</i>
Anzahl der Bücher (Range: 1-5)	4.09 (1.03)	3.14 (1.33)	2.53 (1.10)	9.32	< .001
Anzahl der Kinderbücher (Range: 1-5)	3.49 (0.78)	3.03 (0.94)	2.38 (0.94)	8.47	< .001
Allgemeine lesebezogene Ein- stellungen (Range: 0-12)	10.00 (2.52)	9.18 (3.03)	8.46 (3.26)	3.00	< .01
Wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag (Range: 0-27)	24.35 (3.23)	23.97 (4.41)	23.29 (3.67)	2.00	< .05
Unterstützungsüberzeugung (Range: 0-9)	6.87 (1.76)	6.46 (2.27)	6.22 (1.99)	2.26	< .05
Literacyrelevantes Modell- verhalten der Eltern (passive Förderung) (Range: 0-12)	6.99 (2.20)	6.24 (2.49)	6.08 (2.53)	2.50	< .05
Implizite sprachbezogene Förderaktivitäten (aktive Förderung) (Range: 0-36)	22.66 (4.66)	23.13 (4.59)	22.15 (5.91)	0.59	n.s.
Sprache, die für die impliziten sprachbezogenen Förder- aktivitäten überwiegend verwendet wurde	1.01 (0.07)	1.14 (0.35)	1.52 (0.51)	-6.78	< .001

Anmerkungen. Range = theoretische Range; Abstufung bei der Sprache, die für die impliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten überwiegend verwendet wurde: 1 = überwiegend Deutsch; 2 = manchmal Deutsch/überwiegend eine andere Sprache.

Anschließend erfolgte die Berechnung der Interkorrelationen der einzelnen Merkmale der häuslichen Förderumgebung sowie ihrer jeweiligen Korrelation mit dem Indikator des SES (HISEI) für die Gesamtstichprobe (vgl. Tabelle 7). Die Korrelationen mit dem HISEI dienen der Überprüfung, ob die häusliche Förderumgebung als Ausdruck eines niedrigen SES verstanden werden kann. Aus den Berechnungen geht hervor, dass überwiegend geringe bis moderate positive Zusammenhänge zwischen den betrachteten Bereichen bestehen ($.13 \leq r \leq .68$). Lediglich der Zusammenhang der Skala *wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag* mit dem HISEI und mit der aktiven impliziten Förderung sowie der Zusammenhang zwischen der Anzahl an Kinderbüchern und der passiven Förderung sind nicht statistisch bedeutsam. Zwischen den einzelnen Merkmalen der häuslichen Förderumgebung und dem HISEI bestehen größtenteils geringe Zusammenhänge. Als Ausnahmen sind die Indikatoren der für die Förderung vorhandenen Ressourcen zu nennen: Erwartungsgemäß hängt der HISEI moderat mit der Anzahl der Bücher ($r = .53, p < .001$) und Kinderbücher ($r = .45, p < .001$) im Haushalt zusammen.

Tabelle 7 Interkorrelationen der Merkmale der häuslichen Förderumgebung für die Gesamtstichprobe in Studie 1

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. HISEI							
2. Anzahl Bücher	.53***						
3. Anzahl Kinderbücher	.45***	.68***					
4. Allgemeine lesebezogene Einstellungen	.21**	.43***	.32***				
5. Wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag	.10	.25***	.17**	.37***			
6. Unterstützungsüberzeugung	.19**	.21**	.24***	.28***	.20**		
7. Passive Förderung	.13*	.23***	.12†	.39***	.28***	.17**	
8. Aktive implizite Förderung	.15*	.20**	.26***	.18**	.12†	.20**	.31***

Anmerkungen. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit zwei deutschsprachigen Elternteilen (= Familien *ohne* Migrationshintergrund) und Familien mit keinem deutschsprachigen Elternteil (= Familien *mit* Migrationshintergrund) bei den einzelnen Merkmalen der häuslichen Förderumgebung berichtet (vgl. Tabelle 6).

Zunächst wurden die *für die Förderung vorhandenen Ressourcen* in den Familien betrachtet. Wie aus Tabelle 6 hervorgeht, besitzen Familien ohne Migrationshintergrund im Mittel mehr

Bücher und Kinderbücher als Familien mit Migrationshintergrund. So sind in Familien ohne Migrationshintergrund durchschnittlich 101-200 Bücher und 26-100 Kinderbücher vorhanden, in Familien mit Migrationshintergrund hingegen 26-100 Bücher sowie 11-25 Kinderbücher. Diese Unterschiede sind signifikant (vgl. Tabelle 6).

Die Einstellungen der Eltern zum Lesen wurden mit den beiden Skalen *allgemeine lesebezogene Einstellungen* und *wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag* erfasst. Bei beiden Skalen gibt es signifikante Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 6). So sind die allgemeinen lesebezogenen Einstellungen in Familien ohne Migrationshintergrund höher, d. h. positiver, ausgeprägt und das Lesen wird im Alltag in höherem Maße als nützlich wahrgenommen als dies in Familien mit Migrationshintergrund der Fall ist. Auch bezüglich der *Unterstützungsüberzeugung der Eltern* sind signifikante Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Gruppen vorhanden (vgl. Tabelle 6). Eltern ohne Migrationshintergrund sind demzufolge eher der Meinung, dass sie ihr Kind beim Lesenlernen unterstützen können.

Des Weiteren wurde das literacyrelevante Modellverhalten der Eltern als Indikator für die *passive sprachbezogene Förderung* erhoben. Hierunter wurden die Aktivitäten *Bücher Lesen*, *Zeitung Lesen* und *Schreiben* zusammengefasst. In diesem Bereich besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 6). In Familien ohne Migrationshintergrund liegt demzufolge ein höheres Ausmaß an passiver sprachbezogener Förderung vor als in Familien mit Migrationshintergrund.

Als zentrales Merkmal der häuslichen Förderumgebung wurde in der vorliegenden Arbeit die Durchführungshäufigkeit diverser sprachbezogener Förderaktivitäten als Indikator für das Ausmaß an *aktiver sprachbezogener Förderung* in den Familien erhoben. In Studie 1 wurde hierbei die aktive (implizite) sprachbezogene Förderung retrospektiv für den Zeitraum vor der Einschulung erfasst. Die Betrachtung der deskriptiven Daten dieser Skala deutet darauf hin, dass hier keine Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen vorliegen (vgl. Tabelle 6). Die Ergebnisse des Mittelwertvergleichs untermauern diese Vermutung (vgl. Tabelle 6).

Bezüglich der sprachbezogenen Förderaktivitäten interessiert auch, *welche Sprache für die Aktivitäten überwiegend verwendet wurde*. Hier lassen die deskriptiven Daten Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund vermuten (vgl. Tabelle 6). Auch die Betrachtung der Häufigkeiten der Sprachangaben deutet in diese Richtung. In 99.0 % der Familien ohne Migrationshintergrund werden die sprachbezogenen Förderaktivitäten überwiegend auf Deutsch durchgeführt, während dieser Anteil in Familien mit Migrationshintergrund 41.2 % beträgt. Die inferenzstatistische Überprüfung ergibt signifikante Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Gruppen (vgl. Tabelle 6). In Familien mit Migrationshintergrund wird für die Förderaktivitäten demnach häufiger eine andere Sprache als Deutsch verwendet als in Familien ohne Migrationshintergrund.

Deskription der impliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Von zentralem Interesse ist die Häufigkeit, mit der prä- und paraliterarische Aktivitäten in Familien mit und ohne Migrationshintergrund vor der Einschulung des Kindes durchgeführt wurden. Bei Betrachtung der Gesamtskala sind hier keine Migrationsunterschiede festzustellen (vgl. Tabelle 6). Um etwaige Migrationsunterschiede bei einzelnen Förderaktivitäten zu überprüfen, wurden die Angaben zur Durchführungshäufigkeit bei den einzelnen Items der Skala *implizite sprachbezogene Förderaktivitäten* für Familien mit zwei deutschsprachigen Elternteilen und Familien mit keinem deutschsprachigen Elternteil miteinander verglichen. In Abbildungen 7 und 8 sind die Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten in den beiden Sprachgruppen aufgeführt.

Die deskriptive Betrachtung der Durchführungshäufigkeiten der einzelnen Förderaktivitäten lässt folgende Unterschiede zwischen den beiden Gruppen vermuten. In Familien *ohne* Migrationshintergrund werden die folgenden Tätigkeiten häufiger durchgeführt: *Bücher lesen; Bücher gemeinsam anschauen und darüber sprechen; Lieder singen; über Dinge unterhalten, die gemacht wurden*. Die häufigere Durchführung der Tätigkeiten *Bücher lesen* und *Bücher anschauen* geht mit dem oben berichteten Ergebnis einher, dass in diesen Familien eine höhere Anzahl an Büchern und Kinderbüchern zur Verfügung steht. In Familien *mit* Migrationshintergrund hingegen werden die Tätigkeiten *mit Alphabet-Spielzeug spielen* und *Buchstaben oder Wörter schreiben* häufiger umgesetzt.

Bei der anschließenden Überprüfung von Mittelwertunterschieden lassen sich die meisten der vermuteten Gruppenunterschiede bei den sprachbezogenen Förderaktivitäten absichern (*Bücher lesen*: $t_{corr}(66.89) = 3.95, p < .001$; *Bücher gemeinsam anschauen und darüber sprechen*: $t(243) = 4.99, p < .001$; *Lieder singen*: $t(240) = 2.26, p < .05$; *mit Alphabet-Spielzeug spielen*: $t(238) = -5.37, p < .001$; *über Dinge unterhalten, die gemacht wurden*: $t_{corr}(53.26) = 3.05, p < .01$). Bei den weiteren sieben Tätigkeiten (*Geschichten erzählen; Wortspiele spielen; Buchstaben oder Wörter schreiben; Schilder und Beschriftungen laut lesen; Brett- oder Kartenspiele spielen; eine Bibliothek besuchen; über Gelesenes unterhalten*) gibt es hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

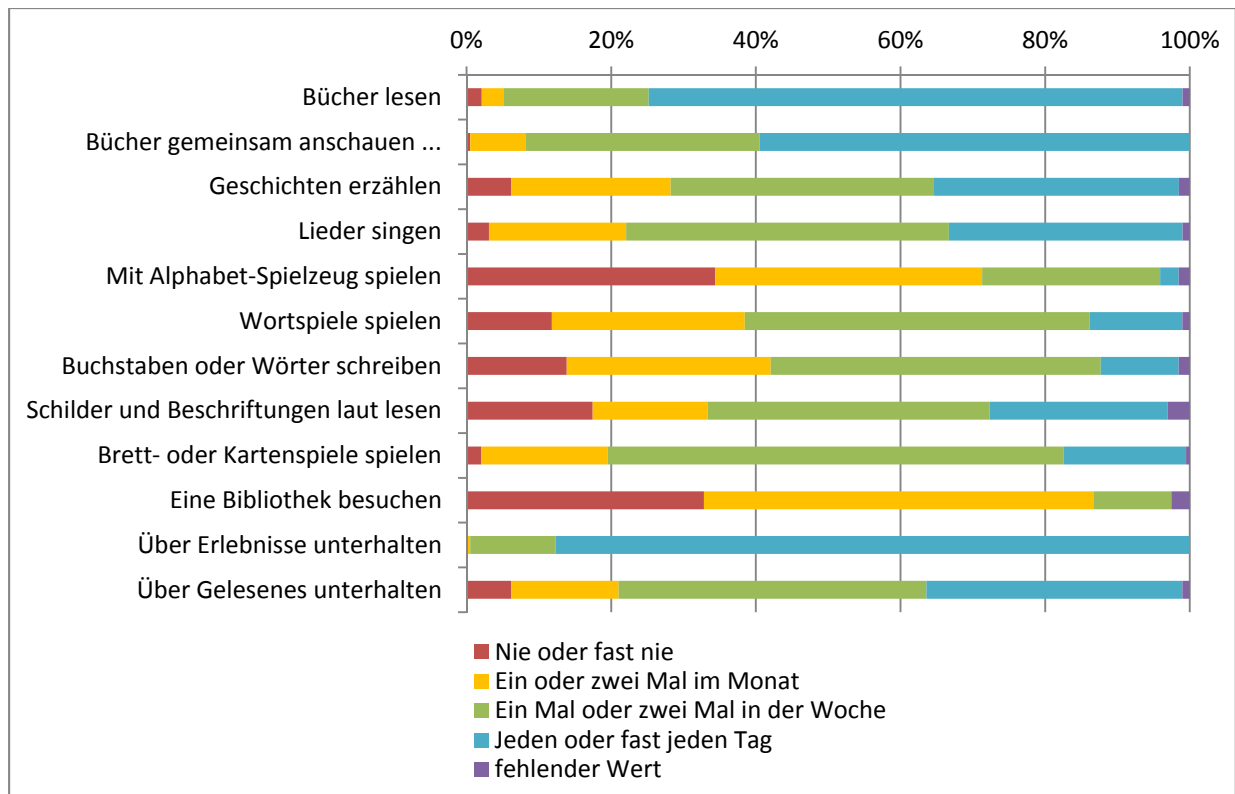


Abbildung 7 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala *implizite sprachbezogene Förderaktivitäten* in der Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund in Studie 1.

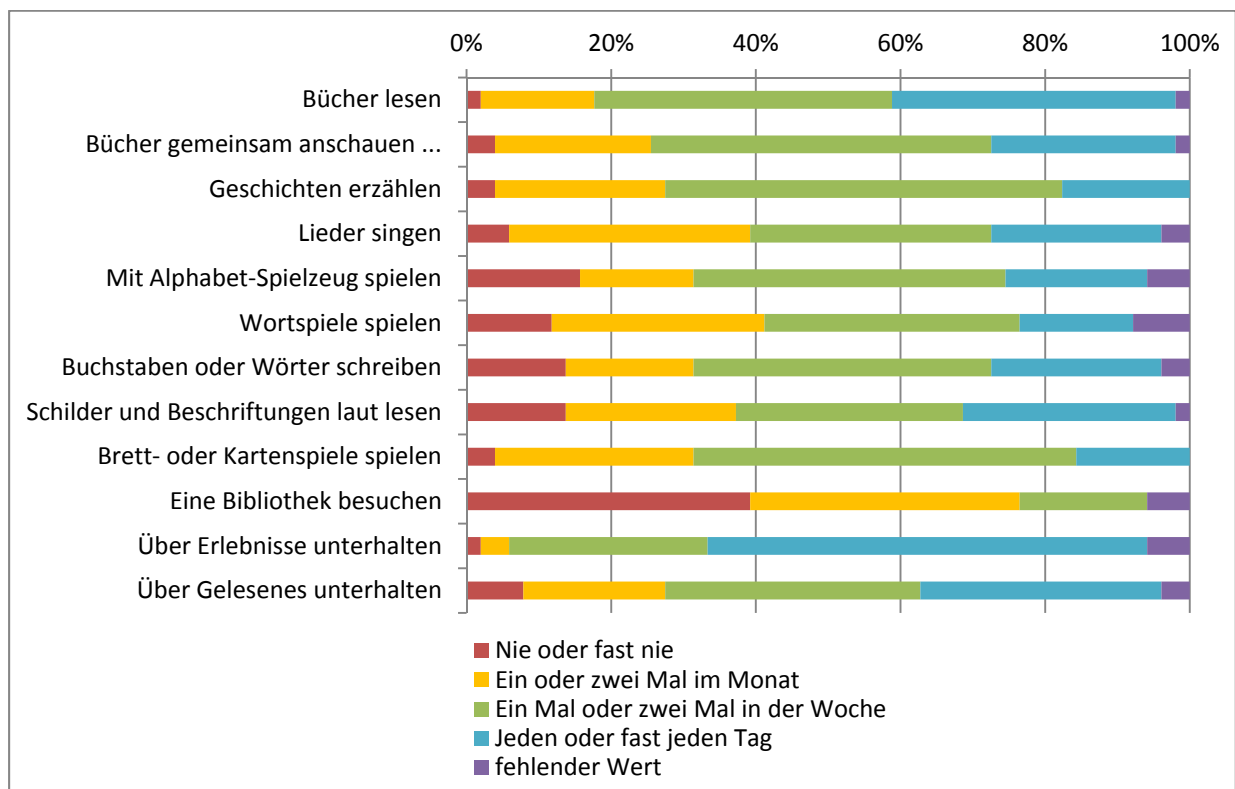


Abbildung 8 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala *implizite sprachbezogene Förderaktivitäten* in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund in Studie 1.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse zur häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Studie 1 können folgendermaßen zusammengefasst werden. Bei der Skala *implizite sprachbezogene Förderaktivitäten* gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Der Vergleich auf Skalenebene legt also nahe, dass bei der aktiven sprachbezogenen Förderung quantitativ keine Migrationsunterschiede vorliegen. Jedoch verdeutlichen die oben berichteten Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen bei der Durchführungshäufigkeit einzelner sprachbezogener Förderaktivitäten, dass es bei der aktiven sprachbezogenen Förderung durchaus *qualitative* Unterschiede gibt.

Signifikante Unterschiede wurden hingegen bei allen weiteren Skalen gefunden: *für die Förderung vorhandene Ressourcen; allgemeine lesebezogene Einstellungen der Eltern; wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag; Unterstützungsüberzeugung der Eltern; literacy-relevantes Modellverhalten der Eltern; Sprache, die für die sprachbezogenen Förderaktivitäten überwiegend verwendet wird*. So verfügen Familien ohne Migrationshintergrund über eine größere Anzahl an Büchern und Kinderbüchern, die Eltern zeigen eine höhere, d. h. positivere, Ausprägung der allgemeinen lesebezogenen Einstellungen und nehmen das Lesen im Alltag in höherem Maße als nützlich wahr. Zudem weisen Eltern aus Familien ohne Migrationshintergrund eine höhere Unterstützungsüberzeugung auf, sie zeigen ein höheres Ausmaß an literacyrelevantem Modellverhalten und sie verwenden seltener eine andere Sprache als Deutsch für die sprachbezogenen Förderaktivitäten.

Studie 2

Deskription der Sprachgruppen hinsichtlich des familiären Hintergrundes und weiterer Hintergrundvariablen

Wie bei den Berechnungen für Studie 1 erfolgte als Erstes die Betrachtung der Ausprägungen der drei Sprachgruppen bei diversen Merkmalen des familiären Hintergrundes sowie weiteren Hintergrundvariablen. Zudem wurden mögliche Gruppenunterschiede bei diesen Merkmalen überprüft. In Tabelle 8 sind die deskriptiven Daten der drei Sprachgruppen sowie die Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen aufgeführt.

Tabelle 8 Mittelwerte (Standardabweichungen) der drei Sprachgruppen in den Merkmalen des familiären Hintergrundes und weiteren Hintergrundvariablen sowie Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen in Studie 2

Skala	Gruppe 1: Kinder mit zwei deutsch- sprachigen Elternteilen (<i>n</i> = 210)	Gruppe 2: Kinder mit einem deutsch- sprachigen Elternteil (<i>n</i> = 54)	Gruppe 3: Kinder mit keinem deutsch- sprachigen Elternteil (<i>n</i> = 78)	Mittelwertunter- schiede zwischen Gruppe 1 und 3	
				<i>t</i>	<i>p</i>
Schulabschluss der Mutter (1 = max. Hauptschulabschluss 2 = Realschulabschluss 3 = (Fach-)Hochschulreife/Abitur)	2.37 (0.74)	2.48 (0.80)	2.08 (0.82)	2.75	< .01
Schulabschluss des Vaters (1 = max. Hauptschulabschluss 2 = Realschulabschluss 3 = (Fach-)Hochschulreife/Abitur)	2.41 (0.78)	2.50 (0.84)	1.94 (0.81)	4.26	< .001
HISEI	57.34 (16.72)	58.84 (17.66)	41.56 (16.22)	6.93	< .001
Erstsprache des Kindes (1 = Deutsch 2 = Deutsch und andere 3 = andere)	1.01 (0.15)	1.37 (0.59)	2.41 (0.80)	-15.37	< .001
Sprache des Kindes mit der Mutter (1 = nur Deutsch 2 = meistens Deutsch 3 = manchmal Deutsch 4 = nur eine andere Familiensprache)	1.00 (0.00)	1.67 (0.97)	2.36 (1.03)	-11.48	< .001
Sprache des Kindes mit dem Vater (1 = nur Deutsch 2 = meistens Deutsch 3 = manchmal Deutsch 4 = nur eine andere Familiensprache)	1.00 (0.00)	1.30 (0.64)	2.48 (1.04)	-11.83	< .001
Sprache des Kindes mit den Geschwistern (1 = nur Deutsch 2 = meistens Deutsch 3 = manchmal Deutsch 4 = nur eine andere Familiensprache)	1.00 (0.00)	1.29 (0.68)	2.00 (1.01)	-7.00	< .001

Die Berechnungen für Studie 2 (vgl. Tabelle 8) zeigen, dass Eltern in Familien mit Migrationshintergrund im Mittel einen niedrigeren Schulabschluss erlangt haben als Eltern in Familien ohne Migrationshintergrund. So verfügen 35.9 % der Mütter und 26.9 % der Väter in Fa-

milien mit Migrationshintergrund über eine (Fach-)Hochschulreife, während dieser Anteil in Familien ohne Migrationshintergrund bei 51.0 % (Mütter) bzw. 55.7 % (Väter) liegt. Ähnlich wie in Studie 1 ist zudem der SES (der HISEI) in Familien mit Migrationshintergrund niedriger. Hinsichtlich der mit den einzelnen Familienmitgliedern gesprochenen Sprache liegen ebenfalls Migrationsunterschiede vor. Kinder mit Migrationshintergrund sprechen mit ihrer Mutter, ihrem Vater und ihren Geschwistern eher eine andere Sprache als Deutsch. Etwas mehr als 40 % der Kinder mit Migrationshintergrund verwenden beim Umgang mit ihrer Mutter bzw. mit ihrem Vater überwiegend eine andere Sprache. Zudem sprechen in Familien mit Migrationshintergrund ca. 20 % der Geschwisterkinder untereinander überwiegend eine andere Sprache. Bei allen weiteren betrachteten Hintergrundvariablen (Alter des Kindes, Geschlecht des Kindes) wurden keine Migrationsunterschiede gefunden.

Gruppenunterschiede bei den untersuchten Merkmalen der häuslichen Förderumgebung

In Studie 2 wurde die häusliche Förderumgebung ähnlich detailliert erfasst wie in Studie 1. Tabelle 9 gibt einen Überblick über die deskriptiven Daten der drei Sprachgruppen in den betrachteten Merkmalen der häuslichen Förderumgebung sowie der Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen.

Tabelle 9 Mittelwerte (Standardabweichungen) der drei Sprachgruppen in den Merkmalen der häuslichen Förderumgebung sowie Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei diesen Merkmalen in Studie 2

Skala	Gruppe 1: Kinder mit zwei deutsch- sprachigen Elternteilen (<i>n</i> = 210)	Gruppe 2: Kinder mit einem deutsch- sprachigen Elternteil (<i>n</i> = 54)	Gruppe 3: Kinder mit keinem deutsch- sprachigen Elternteil (<i>n</i> = 78)	Mittelwertunter- schiede zwischen Gruppe 1 und 3	
				<i>t</i>	<i>p</i>
Anzahl der Bücher (Range: 1-5)	4.01 (1.15)	3.87 (1.21)	2.77 (1.32)	7.66	< .001
Anzahl der Kinderbücher (Range: 1-5)	3.49 (0.82)	3.09 (0.90)	2.65 (0.91)	7.34	< .001
Allgemeine lesebezogene Ein- stellungen (Range: 0-24)	19.28 (4.66)	19.43 (4.45)	17.30 (5.52)	2.73	< .01
Wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag (Range: 0-27)	24.26 (3.80)	24.39 (3.67)	23.12 (4.20)	2.13	< .05
Unterstützungsüberzeugung (Range: 0-9)	8.65 (1.06)	8.65 (1.03)	8.55 (1.21)	0.70	n.s.
Literacyrelevantes Modell- verhalten der Eltern (passive Förderung) (Range: 0-12)	6.91 (2.36)	6.47 (2.99)	6.42 (2.47)	1.47	n.s.
Aktive Förderung (Gesamtskala) (Range: 0-69)	41.45 (8.68)	38.95 (10.90)	41.40 (9.78)	0.04	n.s.
<i>Implizite</i> sprachbezogene Förderaktivitäten (aktive implizite Förderung) (Range: 0-54)	33.37 (5.30)	31.09 (6.91)	31.46 (6.78)	2.28	< .05
<i>Explizite</i> sprachbezogene Förderaktivitäten (aktive explizite Förderung) (Range: 0-15)	8.14 (4.48)	8.22 (4.62)	9.70 (4.20)	-2.58	< .05
Sprache, die für die <i>impliziten</i> sprachbezogenen Förderaktivitäten über- wiegend verwendet wird	1.01 (0.10)	1.37 (0.65)	1.82 (0.74)	-9.50	< .001
Sprache, die für die <i>expliziten</i> sprachbezogenen Förderaktivitäten über- wiegend verwendet wird	1.00 (0.00)	1.16 (0.43)	1.40 (0.77)	-4.49	< .001

Anmerkungen. Range = theoretische Range; Abstufung bei der Sprache, die für die sprachbezogenen Förderaktivitäten überwiegend verwendet wird: 1 = überwiegend Deutsch; 2 = sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache; 3 = überwiegend eine andere Sprache.

Anschließend wurden die Interkorrelationen der einzelnen Merkmale der häuslichen Förderumgebung sowie ihre jeweilige Korrelation mit dem Indikator des SES (HISEI) für die Gesamtstichprobe berechnet (vgl. Tabelle 10). Die Korrelationen mit dem HISEI dienen der Überprüfung, ob die häusliche Förderumgebung als Ausdruck eines niedrigen SES verstanden werden kann. Aus den Berechnungen geht hervor, dass die betrachteten Bereiche überwiegend gering bis moderat positiv miteinander zusammenhängen ($.12 \leq r \leq .65$). Das Gesamtbild der Interkorrelationen der einzelnen Merkmale der häuslichen Förderumgebung ist somit vergleichbar mit den in Studie 1 gefundenen Zusammenhängen. Geringe negative Zusammenhänge bestehen zwischen der aktiven expliziten Förderung und der Anzahl an Büchern ($r = -.12, p < .05$) und Kinderbüchern ($r = -.11, p < .05$). Bei den Skalen *Unterstützungsüberzeugung* sowie *aktive explizite Förderung* sind mit vereinzelt weiteren Merkmalen der häuslichen Förderumgebung keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge vorhanden. Zwischen den einzelnen Merkmalen der häuslichen Förderumgebung und dem HISEI gibt es überwiegend geringe bis moderate Zusammenhänge ($.14 \leq r \leq .60$). Auch in Studie 2 hängt der HISEI am stärksten mit der Anzahl der Bücher ($r = .60, p < .001$) und Kinderbücher ($r = .43, p < .001$) im Haushalt zusammen – hier sind die Zusammenhänge als moderat einzustufen. Dahingegen korrelieren die Skalen zur Erfassung der sprachbezogenen Förderung wider Erwarten überhaupt nicht bzw. lediglich in geringem Maße mit dem SES. Zwischen der aktiven *impliziten* und der aktiven *expliziten* häuslichen Förderung besteht ein moderater Zusammenhang ($r = .56, p < .001$).

Tabelle 10 Interkorrelationen der Merkmale der häuslichen Förderumgebung für die Gesamtstichprobe in Studie 2

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. HISEI								
2. Anzahl Bücher	.60***							
3. Anzahl Kinderbücher	.43***	.65***						
4. Allgemeine lesebezogene Einstellungen	.30***	.45***	.31***					
5. Wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag	.26***	.39***	.29***	.28***				
6. Unterstützungsüberzeugung	.03	.14*	.07	.13*	.12*			
7. Passive Förderung	.14*	.34***	.22***	.38***	.29***	.05		
8. Aktive implizite Förderung	.12†	.23***	.22***	.28***	.17**	.28***	.35***	
9. Aktive explizite Förderung	-.09	-.12*	-.11*	-.03	.05	.20**	.15*	.56***

Anmerkungen. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen den beiden betrachteten Sprachgruppen (Familien mit zwei deutschsprachigen Elternteilen und Familien mit keinem deutschsprachigen Elternteil) bei den einzelnen Merkmalen der häuslichen Förderumgebung berichtet (vgl. Tabelle 9).

Als Erstes wurden die *für die Förderung vorhandenen Ressourcen* in den Familien untersucht. Ähnlich wie in Studie 1 sind in Familien ohne Migrationshintergrund im Mittel mehr Bücher und Kinderbücher vorhanden als in Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 9). So besitzen Familien ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt 101-200 Bücher und 26-100 Kinderbücher, während Familien mit Migrationshintergrund jeweils 26-100 Bücher und Kinderbücher besitzen. Diese Unterschiede sind signifikant (vgl. Tabelle 9).

Analog zu Studie 1 wurden die Einstellungen der Eltern zum Lesen mit den beiden Skalen *allgemeine lesebezogene Einstellungen* und *wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag* erhoben. Bei beiden Skalen gibt es – wie in Studie 1 – signifikante Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Sprachgruppen (vgl. Tabelle 9). Folglich sind die allgemeinen lesebezogenen Einstellungen bei Eltern mit Migrationshintergrund geringer, d. h. weniger positiv, ausgeprägt als bei Eltern ohne Migrationshintergrund. Zudem wird in Familien mit Migrationshintergrund das Lesen im Alltag in geringerem Maße als nützlich wahrgenommen als dies in Familien ohne Migrationshintergrund der Fall ist.

Konträr zu den Ergebnissen der Studie 1 ergeben die Berechnungen bei den Skalen *Unterstützungsüberzeugung der Eltern* und *passive sprachbezogene Förderung* – d. h. literacyrelevantes Modellverhalten der Eltern – keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Sprachgruppen (vgl. Tabelle 9).

Neben der passiven sprachbezogenen Förderung wurde die *aktive sprachbezogene Förderung* als zentrales Merkmal der häuslichen Förderumgebung erfasst. In Studie 2 wurde hierbei zwischen der *impliziten sprachbezogenen Förderung* und der *expliziten sprachbezogenen Förderung* unterschieden. Die deskriptiven Daten legen nahe, dass es bei der Gesamtskala der aktiven sprachbezogenen Förderung keine Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen gibt (vgl. Tabelle 9). Dies wird durch die inferenzstatistische Überprüfung bestätigt (vgl. Tabelle 9). Dahingegen scheint es bei den beiden Unterskalen der aktiven Förderung folgende Unterschiede zu geben: Familien ohne Migrationshintergrund zeigen häufiger implizites sprachbezogenes Förderverhalten, während Familien mit Migrationshintergrund ihre Kinder hingegen häufiger explizit fördern (vgl. Tabelle 9). Die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche untermauern diese Vermutungen. Sowohl bei der *impliziten* als auch bei der *expliziten sprachbezogenen Förderung* zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Sprachgruppen in der jeweils vermuteten Richtung (vgl. Tabelle 9). Diese Ergebnisse sind teilweise konträr zu den Ergebnissen der Studie 1: Hier wurde bei der Ausprägung der impliziten sprachbezogenen Förderung kein Unterschied zwischen Familien mit und ohne Migrations-

hintergrund gefunden. Die explizite sprachbezogene Förderung wurde in Studie 1 nicht erhoben.

Bei den sprachbezogenen Förderaktivitäten ist ebenfalls von Interesse, *welche Sprache für die impliziten Aktivitäten sowie für die expliziten Aktivitäten überwiegend verwendet wird*. Die deskriptiven Daten lassen bei beiden Skalen auf Unterschiede zwischen den betrachteten Sprachgruppen schließen (vgl. Tabelle 9). Die Häufigkeitsverteilungen der Sprachangaben untermauern diese Vermutung. Für die sprachbezogenen Förderaktivitäten wird in 99.1 % (implizite Förderaktivitäten) bzw. 97.1 % (explizite Förderaktivitäten) der Familien ohne Migrationshintergrund überwiegend Deutsch verwendet. Dahingegen beträgt dieser Anteil in Familien mit Migrationshintergrund 37.2 % (implizite Förderaktivitäten) bzw. 74.4 % (explizite Förderaktivitäten). Bei expliziten Förderaktivitäten verwenden Familien mit Migrationshintergrund somit weitaus häufiger die deutsche Sprache als bei impliziten Förderaktivitäten. Des Weiteren wird in diesen Familien in 42.3 % (implizite Förderaktivitäten) bzw. 5.1 % (explizite Förderaktivitäten) der Fälle sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache für die sprachbezogenen Förderaktivitäten verwendet. Die vermuteten Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen werden durch die inferenzstatistische Überprüfung bestätigt (vgl. Tabelle 9). In Familien mit Migrationshintergrund werden die impliziten und expliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten signifikant häufiger in einer anderen Sprache als Deutsch durchgeführt als in Familien ohne Migrationshintergrund. Dieser Unterschied fällt bei den impliziten Förderaktivitäten wesentlich deutlicher aus.

Deskription der impliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Auch in Studie 2 interessiert vor allem die Häufigkeit, mit der sowohl implizite als auch explizite sprachbezogene Förderaktivitäten in Familien mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt werden. Zunächst wurden die Angaben zur Durchführungshäufigkeit bei den einzelnen Items der Skala *implizite sprachbezogene Förderaktivitäten* für die beiden Sprachgruppen (Familien mit zwei deutschsprachigen Elternteilen und Familien mit keinem deutschsprachigen Elternteil) betrachtet. Abbildungen 9 und 10 verdeutlichen die Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten in den beiden Sprachgruppen.

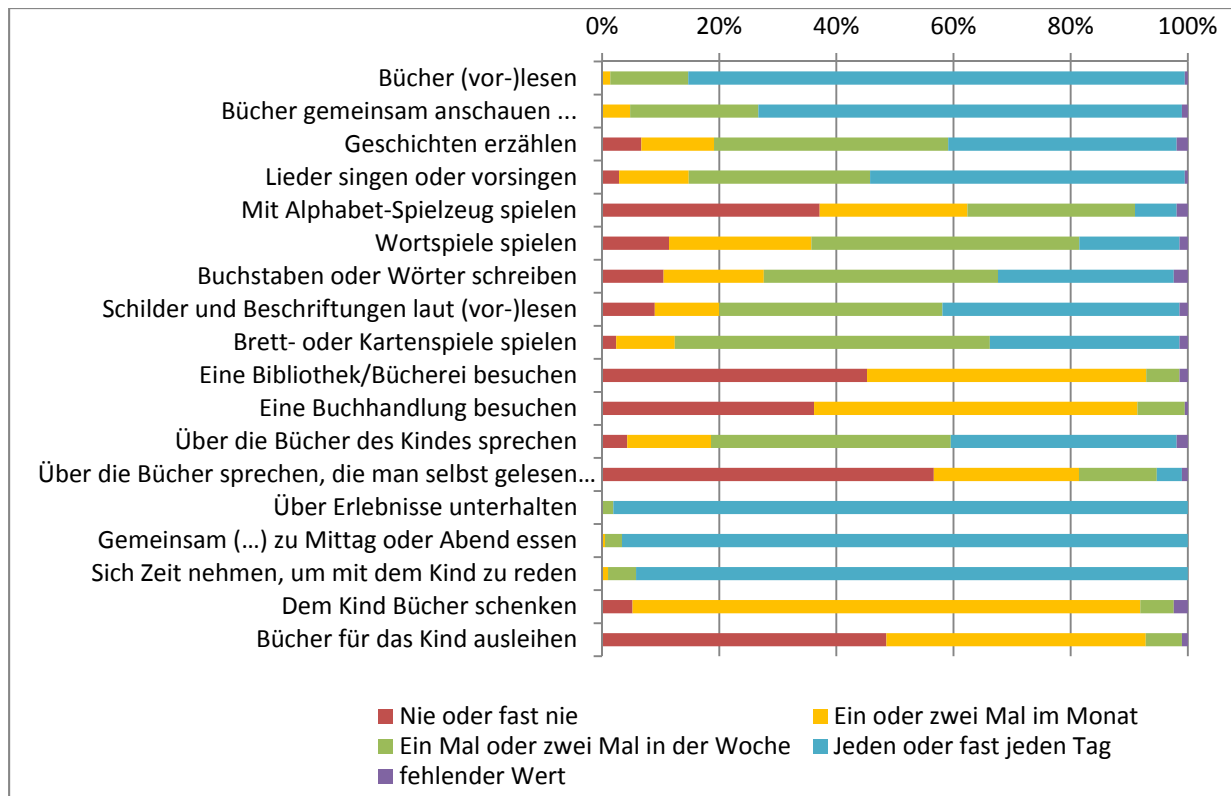


Abbildung 9 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala *implizite sprachbezogene Förderaktivitäten* in der Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund in Studie 2.

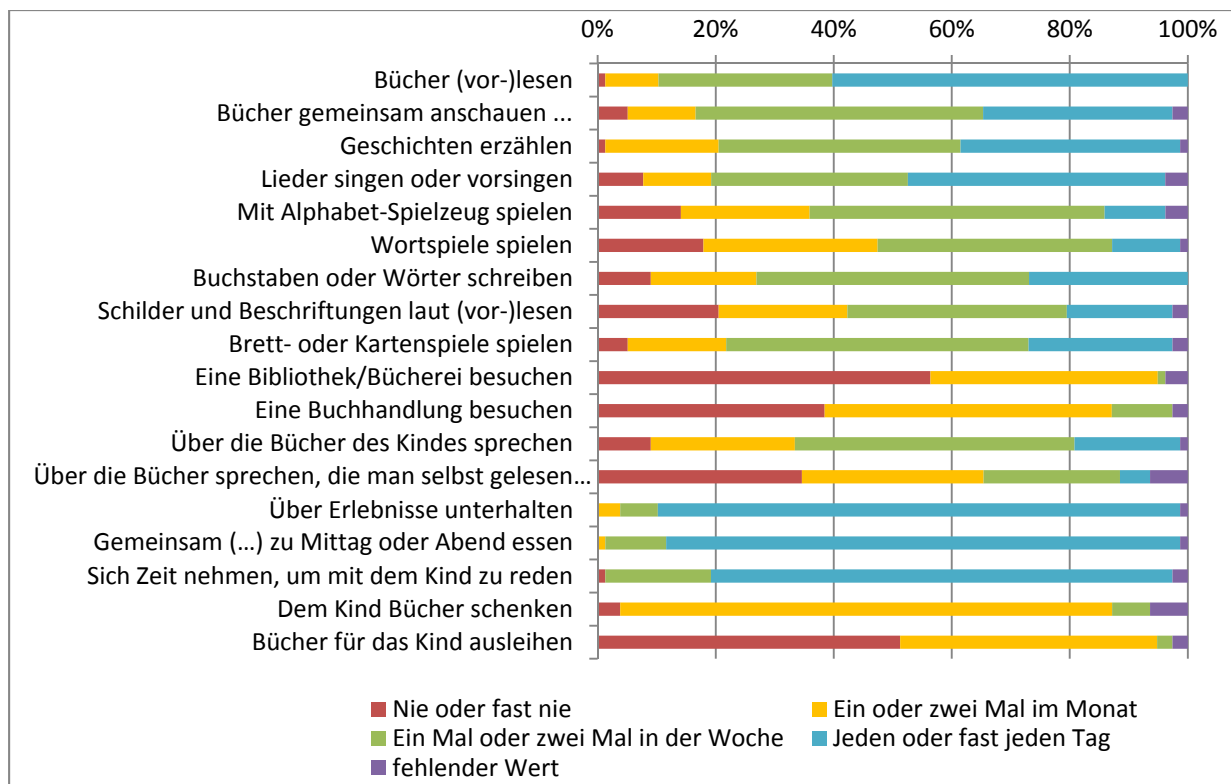


Abbildung 10 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala *implizite sprachbezogene Förderaktivitäten* in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund in Studie 2.

Die deskriptive Betrachtung der Durchführungshäufigkeiten der einzelnen impliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten lässt folgende Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen vermuten. In Familien *mit* Migrationshintergrund kommt die Aktivität *mit Alphabet-Spielzeug spielen* häufiger vor. Dahingegen werden in Familien *ohne* Migrationshintergrund die folgenden Aktivitäten häufiger durchgeführt: *Bücher (vor-)lesen; Bücher gemeinsam anschauen und darüber reden; Wortspiele spielen; Schilder und Beschriftungen laut (vor-)lesen; Brett- oder Kartenspiele spielen; eine Bibliothek/Bücherei besuchen; über die Bücher des Kindes sprechen; über die Bücher sprechen, die man selbst gelesen hat; über Dinge unterhalten, die gemacht wurden; gemeinsam am Tisch sitzen und zu Mittag oder Abend essen; sich Zeit nehmen, um mit dem Kind zu reden.*

Tabelle 11 Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei den impliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten in Studie 2

	<i>t</i>	<i>p</i>
Bücher (vor-)lesen (<i>N</i> = 287)	4.08	< .001
Bücher gemeinsam anschauen ... (<i>N</i> = 284)	5.74	< .001
Geschichten erzählen (<i>N</i> = 283)	-0.17	n.s.
Lieder singen oder vorsingen (<i>N</i> = 284)	1.68	n.s.
Mit Alphabet-Spielzeug spielen (<i>N</i> = 281)	-4.11	< .001
Wortspiele spielen (<i>N</i> = 284)	2.01	< .05
Buchstaben oder Wörter schreiben (<i>N</i> = 283)	0.06	n.s.
Schilder und Beschriftungen laut (vor-)lesen (<i>N</i> = 283)	4.29	< .001
Brett- oder Kartenspiele spielen (<i>N</i> = 283)	2.09	< .05
Eine Bibliothek/Bücherei besuchen (<i>N</i> = 282)	2.21	< .05
Eine Buchhandlung besuchen (<i>N</i> = 285)	0.09	n.s.
Über die Bücher des Kindes sprechen (<i>N</i> = 283)	3.63	< .001
Über die Bücher sprechen, die man selbst gelesen hat (<i>N</i> = 281)	-2.80	< .01
Über Erlebnisse unterhalten (<i>N</i> = 287)	2.37	< .05
Gemeinsam (...) zu Mittag oder Abend essen (<i>N</i> = 287)	2.03	< .05
Sich Zeit nehmen, um mit dem Kind zu reden (<i>N</i> = 286)	2.56	< .05
Dem Kind Bücher schenken (<i>N</i> = 278)	-0.49	n.s.
Bücher für das Kind ausleihen (<i>N</i> = 284)	0.90	n.s.

Alle vermuteten Unterschiede werden durch die anschließende Überprüfung von Mittelwertunterschieden bestätigt (vgl. Tabelle 11). Somit bestehen bei der Mehrzahl der impliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten tatsächlich Gruppenunterschiede hinsichtlich der Durchführungshäufigkeit. Lediglich bei den folgenden sechs Tätigkeiten sind keine Unterschiede

zwischen den beiden Sprachgruppen vorhanden (vgl. Tabelle 11): *Geschichten erzählen; Lieder singen oder vorsingen; Buchstaben oder Wörter schreiben; eine Buchhandlung besuchen; dem Kind Bücher schenken; Bücher für das Kind ausleihen*. Diese Befunde widersprechen den Ergebnissen aus Studie 1 teilweise, da in Studie 1 bezüglich der Durchführungshäufigkeit einzelner sprachbezogener Förderaktivitäten weitaus weniger Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen gefunden wurden.

Deskription der expliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Als Nächstes wurden die Angaben zur Durchführungshäufigkeit bei den *expliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten* für die beiden Sprachgruppen betrachtet. In den Abbildungen 11 und 12 werden die Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten in den beiden Sprachgruppen graphisch dargestellt.

Bei deskriptiver Betrachtung der Durchführungshäufigkeiten der einzelnen expliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten fällt auf, dass all diese Tätigkeiten in Familien *mit* Migrationshintergrund scheinbar häufiger durchgeführt werden als in Familien ohne Migrationshintergrund. Zudem weist die Gruppe mit Migrationshintergrund bei allen Items dieser Skala (*explizite sprachbezogene Förderaktivitäten*) jeweils den höchsten Mittelwert auf. Die vermuteten Gruppenunterschiede werden durch die anschließende Überprüfung von Mittelwertunterschieden für die beiden Tätigkeiten *dem Kind beibringen, Wörter zu schreiben* und *dem Kind beibringen, Wörter zu lesen* bestätigt (vgl. Tabelle 12). So werden diese Tätigkeiten in Familien mit Migrationshintergrund im Mittel ein oder zwei Mal *pro Woche* durchgeführt, während dies in Familien ohne Migrationshintergrund durchschnittlich ein oder zwei Mal *im Monat* passiert. Bei den Tätigkeiten *dem Kind beibringen, Buchstaben zu schreiben* und *dem Kind beibringen, den eigenen Namen zu schreiben* sind tendenzielle Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen vorhanden. Im Mittel werden diese Tätigkeiten in beiden Gruppen ein oder zwei Mal pro Woche durchgeführt.

Tabelle 12 Ergebnisse der Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei den expliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten in Studie 2

	<i>t</i>	<i>p</i>
Dem Kind beibringen, Buchstaben zu benennen (<i>N</i> = 284)	-1.51	n.s.
Dem Kind beibringen, Buchstaben zu schreiben (<i>N</i> = 283)	-1.98	< .10
Dem Kind beibringen, den eigenen Namen zu schreiben (<i>N</i> = 273)	-1.82	< .10
Dem Kind beibringen, Wörter zu schreiben (<i>N</i> = 286)	-3.10	< .01
Dem Kind beibringen, Wörter zu lesen (<i>N</i> = 283)	-3.32	< .01

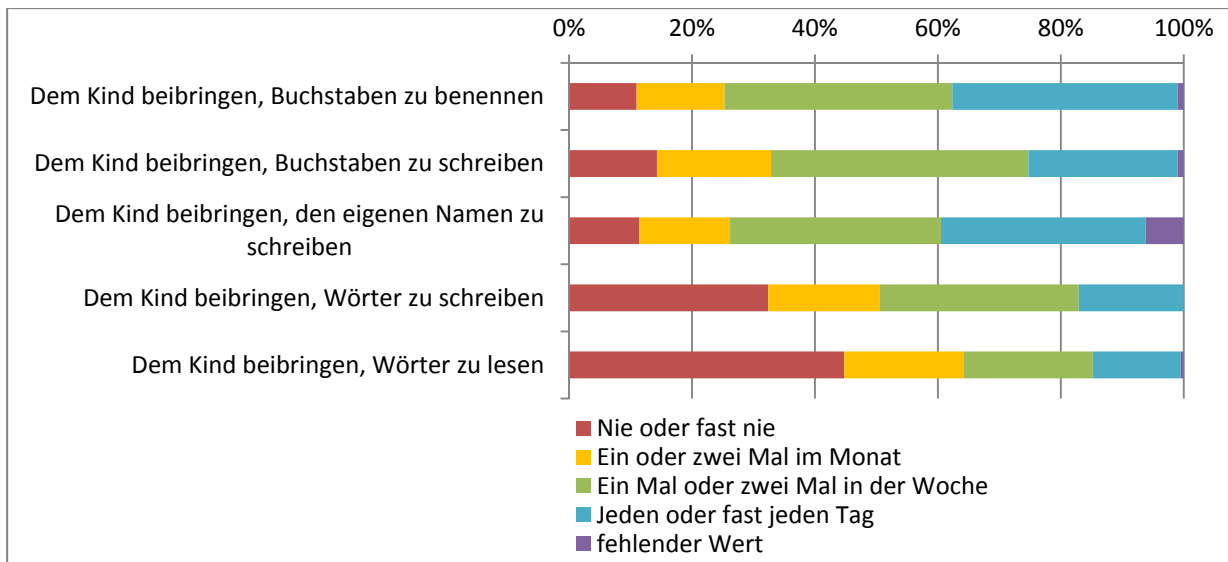


Abbildung 11 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala *explizite sprachbezogene Förderaktivitäten* in der Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund in Studie 2.

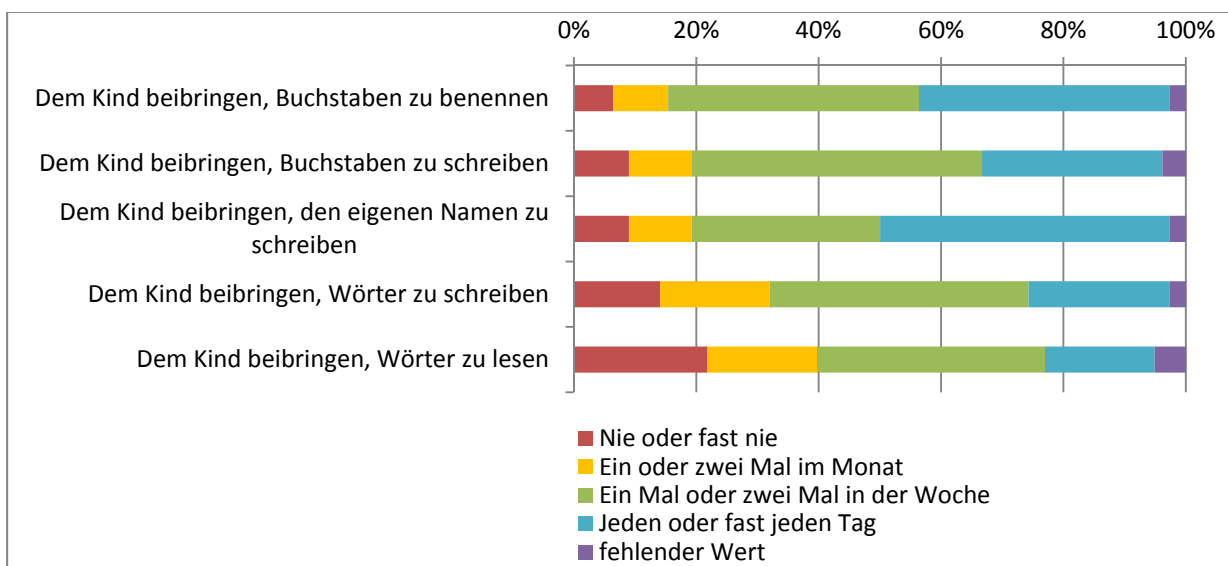


Abbildung 12 Häufigkeitsangaben in Prozent pro Antwortkategorie für die einzelnen Aktivitäten der Skala *explizite sprachbezogene Förderaktivitäten* in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund in Studie 2.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse zur häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Studie 2 zusammengefasst.

Konträr zu Studie 1 wurden bei den Skalen *Unterstützungsüberzeugung der Eltern* und *literacyrelevantes Modellverhalten der Eltern* keine Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund gefunden. Somit sind die Lernvoraussetzungen von Kindern in Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Studie 2 in diesen Bereichen als vergleichbar anzusehen.

Hinsichtlich der *aktiven sprachbezogenen Förderung* gibt es bei Betrachtung der Gesamtskala ebenfalls keine Migrationsunterschiede. Jedoch wurden bei den Unterskalen *implizite* und *explizite sprachbezogene Förderaktivitäten* sowohl beim Vergleich auf Skalenebene als auch beim Vergleich auf Einzel-Item-Ebene signifikante Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund aufgezeigt. Dabei werden *implizite* sprachbezogene Förderaktivitäten in Familien *ohne* Migrationshintergrund häufiger umgesetzt, während in Familien *mit* Migrationshintergrund das Ausmaß an *expliziter* sprachbezogener Förderung höher ausgeprägt ist. Dies widerspricht den Befunden der Studie 1 teilweise, da hier bei den *impliziten* sprachbezogenen Förderaktivitäten auf Skalenebene keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt wurden (die *expliziten* sprachbezogenen Förderaktivitäten wurden in Studie 1 nicht erhoben). Auf Einzel-Item-Ebene wurden zudem in Studie 2 weitaus mehr Unterschiede festgestellt als in Studie 1.

Analog zur Studie 1 wurden in allen weiteren erhobenen Merkmalen der häuslichen Förderumgebung signifikante Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt: *für die Förderung vorhandene Ressourcen; allgemeine lesebezogene Einstellungen der Eltern; wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag; Sprache, die für die impliziten und expliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten überwiegend verwendet wird.* Somit gibt es in Familien ohne Migrationshintergrund eine größere Anzahl an Büchern und Kinderbüchern, die Eltern zeigen eine höhere, d. h. positivere, Ausprägung der allgemeinen lesebezogenen Einstellungen und sie nehmen das Lesen im Alltag in höherem Maße als nützlich wahr. In Familien mit Migrationshintergrund wird hingegen weitaus seltener Deutsch für die sprachbezogenen Förderaktivitäten verwendet. Dieser Unterschied ist bei den impliziten Förderaktivitäten ausgeprägter als bei den expliziten Förderaktivitäten.

5.2 Fragestellung 2: Zusammenhänge zwischen den familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten und den erfassten Kompetenzen

In der zweiten Fragestellung der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit die bisherigen, meist im englischen Sprachraum gewonnenen, Erkenntnisse zu Zusammenhängen der familialen sprachbezogenen Förderung mit den schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden können. Hierzu wird zunächst in Kapitel 5.2.1 auf die generellen Zusammenhänge zwischen der familialen Förderung und den Vorläuferfertigkeiten eingegangen, während in Kapitel 5.2.2 Ergebnisse zu den generellen Zusammenhängen zwischen der familialen Förderung und den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse berichtet werden. Darauf folgend wird in Kapitel 5.2.3 erläutert, inwiefern Unterschiede bei den Zusammenhängen einzelner Facetten der familialen sprachbezogenen Förderung mit den erfassten Kompetenzen bestehen. Hierbei wird zunächst zwischen aktiver und passiver sprachbezogener Förderung unterschieden. In einem weiteren Schritt wird die aktive sprachbezogene Förderung in implizite und explizite Aspekte unterteilt. Alle im Folgenden – in den Kapiteln 5.2 bis 5.5 – dargestellten

Ergebnisse beruhen jeweils auf Berechnungen mit einem multipel imputierten Datensatz für die gesamte Analysestichprobe von $N = 275$ (Studie 1) bzw. $N = 342$ (Studie 2) Kindern (vgl. Kapitel 4.4.1).

Deskriptive Daten für Studie 1 und 2

Vor der Erläuterung der Ergebnisse der einzelnen Berechnungen zur zweiten Fragestellung erfolgt zunächst eine Darstellung der deskriptiven Daten aller in diesen Analysen verwendeten Variablen. Tabelle 13 gibt einen Überblick über diese deskriptiven Daten für Studie 1, während die deskriptiven Daten für Studie 2 in Tabelle 14 aufgeführt sind.

Tabelle 13 Theoretische Range, Mittelwerte (Standardabweichungen) sowie empirische Minima und Maxima der in Fragestellung 2 betrachteten Variablen in Studie 1

	Range	<i>M (SD)</i>	Min	Max
Aktive (implizite) sprachbezogene Förderung	0-36	22.55 (4.92)	8	34
Passive sprachbezogene Förderung	0-12	6.74 (2.28)	0	12
Phonologische Bewusstheit (t_2)	0-62	48.27 (8.85)	18	62
Buchstabenkenntnis (t_2)	0-28	16.54 (7.69)	0	28
Wortschatz (t_2)	0-175	84.86 (23.28)	14	148
Grammatische Fähigkeiten (t_2)	0-72	50.67 (11.25)	16	70
Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit in sec (t_2)	—	23.08 (6.35)	13.55	60.00
Zahlen nachsprechen (t_2)	0-18	7.26 (1.34)	2.5	10.5
Pseudowörter nachsprechen (t_2)	0-10	7.67 (1.79)	2	10
Dekodiergeschwindigkeit (t_4)	0-140	43.33 (17.75)	0	97
Leseverständnis (t_4)	0-100	24.48 (13.08)	0	81
Rechtschreibleistung (t_4)	0-29	16.63 (7.00)	0	29
Nonverbale Intelligenz (t_4)	0-20	8.17 (3.52)	0	15

Anmerkungen. t_2 = zweiter Messzeitpunkt; t_4 = vierter Messzeitpunkt; sec = Sekunden; Range = theoretische Range; Min = empirisches Minimum; Max = empirisches Maximum; $N = 275$; Alter zu t_2 (Jahre; Monate): $M = 6;2$, $SD = 4$ Monate.

Tabelle 14 Theoretische Range, Mittelwerte (Standardabweichungen) sowie empirische Minima und Maxima der in Fragestellung 2 betrachteten Variablen in Studie 2

		Range	<i>M</i> (<i>SD</i>)	Min	Max
Aktive sprachbezogene Förderung	insgesamt	0-69	41.12 (8.91)	12	62
	implizit	0-54	32.60 (5.89)	12	47
	explizit	0-15	8.53 (4.33)	0	15
Passive sprachbezogene Förderung		0-12	6.74 (2.45)	0	12
Phonologische Bewusstheit (t₂)		0-38	26.77 (5.76)	12	38
Buchstabenkenntnis (t₂)		0-28	6.63 (7.27)	0	28
Wortschatz (t₂)		0-57	41.98 (6.99)	5	54
Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit in sec (t₂)		—	28.69 (10.27)	14.03	129.16
Kunstwörter nachsprechen (t₂)		0-10	7.75 (1.95)	0	10
Nonverbale Intelligenz (t₂)		0-34	25.89 (5.95)	0	34

Anmerkungen. t₂ = zweiter Messzeitpunkt; sec = Sekunden; Range = theoretische Range; Min = empirisches Minimum; Max = empirisches Maximum; *N* = 342; Alter zu t₂ (Jahre; Monate): *M* = 5;2, *SD* = 4 Monate.

Zudem wurden die Interkorrelationen der einzelnen in Fragestellung 2 betrachteten Kompetenzbereiche berechnet. Die betreffenden Korrelationen für Studie 1 sind in Tabelle 15 aufgeführt, während Tabelle 16 die Korrelationen für Studie 2 wiedergibt. In beiden Studien bestehen durchgehend signifikante Zusammenhänge zwischen den einzelnen betrachteten Kompetenzen. Dabei liegt der Großteil dieser Zusammenhänge in Studie 1 im Bereich $r > .30$, d. h., es sind überwiegend moderate bis hohe Zusammenhänge vorhanden. In Studie 2 sind die Zusammenhänge alle als gering bis moderat einzustufen (alle $r > .17$).

Tabelle 15 Interkorrelationen der in Fragestellung 2 betrachteten Kompetenzbereiche in Studie 1

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. pB (t₂)										
2. BSK (t₂)	.45 ^{***}									
3. WS (t₂)	.41 ^{***}	.31 ^{***}								
4. Gramm (t₂)	.48 ^{***}	.35 ^{***}	.65 ^{***}							
5. Info (t₂)	-.33 ^{***}	-.21 ^{***}	-.16 ^{**}	-.18 ^{**}						
6. Zahlen (t₂)	.44 ^{***}	.24 ^{***}	.25 ^{***}	.37 ^{***}	-.29 ^{***}					
7. PWN (t₂)	.48 ^{***}	.22 ^{***}	.23 ^{***}	.38 ^{***}	-.17 ^{**}	.36 ^{***}				
8. Dekod (t₄)	.55 ^{***}	.32 ^{***}	.34 ^{***}	.40 ^{***}	-.33 ^{***}	.41 ^{***}	.38 ^{***}			
9. Lesen (t₄)	.52 ^{***}	.34 ^{***}	.30 ^{***}	.33 ^{***}	-.29 ^{***}	.38 ^{***}	.30 ^{***}	.85 ^{***}		
10. RS (t₄)	.63 ^{***}	.36 ^{***}	.31 ^{***}	.37 ^{***}	-.34 ^{***}	.49 ^{***}	.39 ^{***}	.71 ^{***}	.69 ^{***}	
11. NVI (t₄)	.41 ^{***}	.26 ^{***}	.20 ^{***}	.27 ^{***}	-.24 ^{**}	.41 ^{***}	.21 ^{***}	.51 ^{***}	.49 ^{***}	.54 ^{***}

Anmerkungen. t₂ = zweiter Messzeitpunkt; t₄ = vierter Messzeitpunkt; pB = phonologische Bewusstheit; BSK = Buchstabenkenntnis; WS = Wortschatz; Gramm = grammatische Fähigkeiten; Info = Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (gemessen in Sekunden); Zahlen = Zahlen nachsprechen; PWN = Pseudowörter nachsprechen; Dekod = Dekodiergeschwindigkeit; Lesen = Leseverständnis; RS = Rechtschreibleistung; NVI = nonverbale Intelligenz; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tabelle 16 Interkorrelationen der in Fragestellung 2 betrachteten Kompetenzbereiche in Studie 2

	1.	2.	3.	4.	5.
1. pB (t₂)					
2. BSK (t₂)	.47 ^{***}				
3. WS (t₂)	.45 ^{***}	.30 ^{***}			
4. Info (t₂)	-.25 ^{***}	-.26 ^{***}	-.43 ^{***}		
5. Kunstwörter (t₂)	.28 ^{***}	.17 ^{**}	.39 ^{***}	-.27 ^{**}	
6. NVI (t₂)	.34 ^{***}	.29 ^{***}	.43 ^{***}	-.33 ^{***}	.25 ^{***}

Anmerkungen. t₂ = zweiter Messzeitpunkt; pB = phonologische Bewusstheit; BSK = Buchstabenkenntnis; WS = Wortschatz; Info = Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (gemessen in Sekunden); Kunstwörter = Kunstwörter nachsprechen; NVI = nonverbale Intelligenz; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

5.2.1 Zusammenhänge zwischen den familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten und den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten

5.2.1.1 Die Bereiche phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten

In Hypothese 2.1 wird davon ausgegangen, dass ein höheres Ausmaß an sprachbezogener Förderung in einer Familie mit höheren Leistungen eines Kindes in den folgenden schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten einhergeht: phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden lineare Regressionen berechnet. Hierbei wurde ein Verfahren in drei Schritten gewählt, um den wahren Zusammenhang möglichst genau abbilden zu können (vgl. Kapitel 4.4.3). Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Berechnungen getrennt für Studie 1 und Studie 2 berichtet.

Studie 1

Tabelle 17 verdeutlicht die Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten auf die Prädiktoren aktive (implizite) familiäre Förderung – gemessen anhand der Durchführungshäufigkeit diverser prä- und paraliterarischer Aktivitäten – und Trainingsteilnahme (*Modell 1*) sowie kognitive Fähigkeiten (*Modell 2*) bzw. Ausgangsleistung zu t_1 (*Modell 3*). Als Indikator für die kognitiven Fähigkeiten wurde das mit dem Untertest *Zahlen nachsprechen* erhobene nonverbale Arbeitsgedächtnis zu t_2 berücksichtigt. Erwartungsgemäß werden in den Modellen 1 und 2 Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den Vorläuferfertigkeiten phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und grammatische Fähigkeiten gefunden. Die Zusammenhänge liegen hierbei in geringer Höhe vor ($.11 \leq \beta \leq .17$). Für den Bereich Wortschatz wird jedoch kein solcher Zusammenhang festgestellt. In Modell 3 erfolgt eine äußerst konservative Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Leistungen und der familialen Förderung unter Berücksichtigung der Ausgangsleistung zu t_1 . Hier lassen sich keine Zusammenhänge zwischen den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten und der häuslichen Förderung nachweisen. Wie erwartet ist die Ausgangsleistung zu t_1 durchgängig der stärkste Prädiktor der Leistung zu t_2 ($.58 \leq \beta \leq .74$). In allen betrachteten Kompetenzbereichen ist in allen Modellen, d. h. auch unter Kontrolle der Ausgangsleistung zu t_1 , ein positiver Trainingseffekt des eingesetzten Trainingsprogramms in geringer bis moderater Höhe festzustellen ($.12 \leq \beta \leq .36$).

Tabelle 17 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten auf die aktive (implizite) familiäre Förderung, die Trainingsteilnahme sowie die kognitiven Fähigkeiten bzw. die Leistung zu t_1 in Studie 1

	Phonologische Bewusstheit		Buchstaben- kenntnis		Wortschatz		Grammatik	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1								
Aktive (implizite) Förderung	0.31 (0.10)**	.17**	0.19 (0.09)*	.12*	0.05 (0.18)	.01	0.30 (0.14)*	.13*
Trainings- teilnahme	7.18 (1.53)***	.32***	3.70 (1.31)**	.19**	20.88 (3.94)***	.35***	8.34 (1.96)***	.29***
R^2	.13**		.05 [†]		.12**		.10*	
Modell 2								
Aktive (implizite) Förderung	0.29 (0.09)**	.16**	0.18 (0.09)*	.11*	0.02 (0.26)	.00	0.27 (0.12)*	.12*
Trainings- teilnahme	7.68 (1.32)***	.34***	3.94 (1.29)**	.20**	21.65 (3.80)***	.36***	8.87 (1.79)***	.31***
Kognitive Fähigkeiten	3.02 (0.29)***	.46***	1.44 (0.32)***	.25***	4.64 (0.99)***	.27***	3.20 (0.50)***	.38***
R^2	.33***		.11**		.19***		.24***	
Modell 3								
Aktive (implizite) Förderung	0.10 (0.09)	.06	0.01 (0.07)	.01	0.18 (0.20)	.04	0.16 (0.10)	.07
Trainings- teilnahme	7.70 (1.20)***	.34***	3.02 (0.91)**	.15**	6.94 (3.44)*	.12*	3.74 (1.44)*	.13**
Leistung zu t_1	0.56 (0.05)***	.58***	0.75 (0.03)***	.74***	0.65 (0.06)***	.70***	0.66 (0.05)***	.62***
R^2	.44***		.58***		.55***		.46***	

Anmerkungen. [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Hypothese 2.1 konnte somit für Studie 1 überwiegend bestätigt werden. Bei der liberaleren Überprüfung konnten für die Bereiche phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und grammatische Fähigkeiten Zusammenhänge der Leistungen mit der familialen sprachbezogenen Förderung in geringer Höhe nachgewiesen werden, während für den Bereich Wortschatz kein solcher Zusammenhang gefunden wurde.

Studie 2

In Studie 2 wurde zur Bestimmung der Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den Vorläuferfertigkeiten ein analoges Verfahren wie in Studie 1 angewandt. Jedoch beinhaltet der Prädiktor *aktive sprachbezogene familiäre Förderung* in Studie 2 sowohl *implizite* als auch *explizite* familiäre Förderaktivitäten. In Kapitel 5.2.3 wird auf die

unterschiedlichen Einflüsse impliziter und expliziter Förderaktivitäten auf die Leistungen in Studie 2 näher eingegangen.

In Tabelle 18 sind die Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die jeweiligen Prädiktoren aufgeführt. Als Prädiktor *kognitive Fähigkeiten* wurde der zu t_2 erhobene Indikator der nonverbalen Intelligenz berücksichtigt. Konträr zu den Erwartungen lässt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den Leistungen zu t_2 lediglich für den Bereich Buchstabenkenntnis nachweisen. Dieser Zusammenhang ist mit einer Höhe von $\beta = .26$ als gering bis moderat einzustufen. Auch unter Berücksichtigung der Ausgangsleistung zu t_1 bleibt dieser Zusammenhang – in geringerer Höhe – bestehen. Erwartungsgemäß wird die Leistung zu t_2 in allen Bereichen durch die Ausgangsleistung zu t_1 am stärksten vorhergesagt ($.46 \leq \beta \leq .74$).

Tabelle 18 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive familiäre Förderung sowie die kognitiven Fähigkeiten bzw. die Leistung zu t_1 in Studie 2

	Phonologische Bewusstheit		Buchstabenkenntnis		Wortschatz	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1						
Aktive Förderung	0.02 (0.04)	.03	0.21 (0.04)***	.26***	0.02 (0.05)	.03
<i>R</i> ²	.00		.07*		.00	
Modell 2						
Aktive Förderung	0.03 (0.03)	.04	0.21 (0.04)***	.26***	0.03 (0.05)	.04
Kognitive Fähigkeiten	0.33 (0.06)***	.34***	0.36 (0.07)***	.30***	0.51 (0.09)***	.43***
<i>R</i> ²	.12**		.15***		.19***	
Modell 3						
Aktive Förderung	0.01 (0.03)	.02	0.09 (0.03)**	.11**	0.03 (0.03)	.03
Leistung zu t_1	0.46 (0.05)***	.46***	0.99 (0.07)***	.74***	0.60 (0.06)***	.73***
<i>R</i> ²	.21***		.60***		.53***	

Anmerkungen. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Für Studie 2 konnte Hypothese 2.1 lediglich für den Bereich Buchstabenkenntnis bestätigt werden. Bei dieser Vorläuferfertigkeit wurde ein geringer bis moderater Zusammenhang mit der familialen sprachbezogenen Förderung festgestellt. Dahingegen ließen sich für die Bereiche phonologische Bewusstheit und Wortschatz keine Zusammenhänge mit der familialen Förderung nachweisen.

5.2.1.2 Die Bereiche Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und Arbeitsgedächtnis

Hypothese 2.2 postuliert, dass das Ausmaß an sprachbezogener Förderung in einer Familie keinen Einfluss auf die schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und Arbeitsgedächtnis hat. Die Überprüfung dieser Hypothese erfolgte analog zur Überprüfung der Hypothese 2.1 anhand von linearen Regressionen (vgl. Kapitel 4.4.3). Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Berechnungen wiederum getrennt für Studie 1 und Studie 2 berichtet.

Studie 1

In Tabelle 19 sind die Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (*Schnelles Benennen von Bildern*) sowie Arbeitsgedächtnis (gemessen mit den Untertests *Zahlen nachsprechen* und *Pseudowörter nachsprechen*) auf die jeweiligen Prädiktoren abgebildet. Erwartungsgemäß werden keine Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den Leistungen in den Untertests *Schnelles Benennen von Bildern* und *Zahlen nachsprechen* gefunden. Allerdings hängt die Leistung im Untertest *Pseudowörter nachsprechen*, welcher das phonologische Arbeitsgedächtnis misst, signifikant in geringer Höhe mit der häuslichen Förderung zusammen. Das berichtete Befundmuster bleibt auch unter Berücksichtigung der Ausgangsleistung zu t_1 bestehen.

Hypothese 2.2 kann für Studie 1 somit als überwiegend bestätigt angesehen werden. So ließen sich erwartungsgemäß keine Zusammenhänge zwischen der familialen Förderung und der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit sowie dem nonverbalen Arbeitsgedächtnis (gemessen mit dem Nachsprechen von Zahlen) nachweisen. Dahingegen wurde für das verbale Arbeitsgedächtnis (gemessen mit dem Nachsprechen von Pseudowörtern) ein geringer Zusammenhang mit der familialen Förderung gefunden.

Tabelle 19 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (Schnelles Benennen von Bildern) und Arbeitsgedächtnis (Zahlen nachsprechen und Pseudowörter nachsprechen) auf die aktive (implizite) familiäre Förderung, die Trainingsteilnahme sowie die kognitiven Fähigkeiten bzw. die Leistung zu t_1 in Studie 1

	Schnelles Benennen von Bildern (Zeit in sec)		Zahlen nachsprechen		Pseudowörter nachsprechen	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1						
Aktive (implizite) Förderung	-0.08 (0.08)	-.06	0.01 (0.02)	.03	0.06 (0.02)*	.17**
Trainings- teilnahme	-2.33 (1.24)†	-.14*	-0.17 (0.22)	-.05	0.73 (0.29)*	.16*
<i>R</i> ²	.02		.00		.05†	
Modell 2						
Aktive (implizite) Förderung	-0.07 (0.08)	-.06	—	—	0.06 (0.02)**	.16**
Trainings- teilnahme	-2.56 (1.18)*	-.16*	—	—	0.81 (0.29)**	.18**
Kognitive Fähigkeiten	-1.39 (0.27)***	-.29***	—	—	0.49 (0.07)***	.36***
<i>R</i> ²	.11**		—		.18***	
Modell 3						
Aktive (implizite) Förderung	-0.06 (0.07)	-.05	-0.02 (0.01)	-.07	0.05 (0.02)*	.13*
Trainings- teilnahme	-1.69 (0.99)†	-.10†	-0.05 (0.19)	-.01	0.86 (0.28)**	.19**
Leistung zu t_1	0.38 (0.11)***	.52***	0.46 (0.06)***	.55***	0.36 (0.05)***	.39***
<i>R</i> ²	.29*		.30***		.20***	

Anmerkungen. sec = Sekunden; † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Modell 2 wurde für den Untertest *Zahlen nachsprechen* nicht berechnet, da die Leistung zu t_2 in diesem Untertest als Indikator für die kognitiven Fähigkeiten verwendet wurde.

Studie 2

In Studie 2 wurden die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit wie in Studie 1 mit dem Untertest *Schnelles Benennen von Bildern* und der Bereich Arbeitsgedächtnis mit dem Untertest *Nachsprechen von Kunstwörtern* erhoben. Die Ergebnisse der Regressionen der Leistungen in diesen Bereichen auf die aktive familiäre Förderung (Modell 1) sowie die kognitiven Fähigkeiten (Modell 2) bzw. die Leistung zu t_1 (Modell 3) sind in Tabelle 20 aufgeführt. In allen Modellen besteht kein Zusammenhang zwischen der familialen Förderung und der Leistung in diesen beiden Bereichen.

Tabelle 20 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (Schnelles Benennen von Bildern) und Arbeitsgedächtnis (Kunstwörter nachsprechen) auf die aktive (implizite) familiäre Förderung sowie die kognitiven Fähigkeiten bzw. die Leistung zu t_1 in Studie 2

	Schnelles Benennen von Bildern (Zeit in sec)		Kunstwörter nachsprechen	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1				
Aktive Förderung	-0.02 (0.07)	-.02	0.02 (0.01)	.09
R^2	.00		.01	
Modell 2				
Aktive Förderung	-0.03 (0.06)	-.02	0.02 (0.01)	.07
Kognitive Fähigkeiten	-0.57 (0.20)**	-.33***	0.08 (0.02)***	.25***
R^2	.11*		.07*	
Modell 3				
Aktive Förderung	0.02 (0.06)	.02	0.02 (0.01)	.09
Leistung zu t_1	0.50 (0.11)***	.56***	0.30 (0.07)***	.30***
R^2	.32**		.10**	

Anmerkungen. sec = Sekunden; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Für Studie 2 gilt Hypothese 2.2 somit als bestätigt. Es wurden erwartungsgemäß keine Zusammenhänge zwischen der aktiven familialen sprachbezogenen Förderung und den Kompetenzbereichen Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und Arbeitsgedächtnis festgestellt.

5.2.2 Zusammenhänge zwischen den familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten und den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse

In Hypothese 2.3 wird davon ausgegangen, dass ein höheres Ausmaß an sprachbezogener Förderung in einer Familie mit höheren Leistungen des Kindes in den schriftsprachlichen Fähigkeiten Dekodiergeschwindigkeit, Leseverständnis und Rechtschreibleistung am Ende der ersten Klasse einhergeht. Des Weiteren wird in Hypothese 2.4 postuliert, dass die Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse geringer ausgeprägt sind als die in Kapitel 5.2.1 berichteten Zusammenhänge mit den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten. Darauf aufbauend wird in Hypothese 2.5 angenommen, dass die Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse über die jeweils relevanten Vorläuferfertigkeiten vermittelt werden. Diese Hypothesen werden lediglich anhand der Daten der Studie 1 überprüft, da in Studie 2 keine Erhebung der schriftsprachlichen Kompetenzen in der ersten Klasse erfolgte.

Zur Überprüfung der Hypothesen 2.3 und 2.4 wurden Regressionen der schriftsprachlichen Kompetenzen zu t_4 auf die Prädiktoren aktive (implizite) familiäre sprachbezogene Förderung und Trainingsteilnahme (*Modell 1*) sowie kognitive Fähigkeiten (*Modell 2*) berechnet (vgl. Tabelle 21). Unter Berücksichtigung der aktiven (impliziten) familialen Förderung und der Trainingsteilnahme als Prädiktoren werden Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderung und der Dekodiergeschwindigkeit sowie dem Leseverständnis am Ende der ersten Klasse aufgezeigt. Die Zusammenhänge liegen hierbei in geringer Höhe vor (*Modell 1*: $\beta = .15$ bzw. $\beta = .13$, $p < .05$). Für die Rechtschreibleistung besteht ein tendenzieller Zusammenhang mit der familialen Förderung. Unter Berücksichtigung des ebenfalls zu t_4 gemessenen Indikators der nonverbalen Intelligenz als Prädiktor *kognitive Fähigkeiten* (*Modell 2*) bestehen keine Zusammenhänge zwischen den schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse und der familialen sprachbezogenen Förderung. Somit kann Hypothese 2.3 nur als teilweise bestätigt angesehen werden.

Tabelle 21 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_4 in den Bereichen Dekodiergeschwindigkeit, Leseverständnis und Rechtschreibleistung auf die aktive (implizite) familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die kognitiven Fähigkeiten in Studie 1

	Dekodiergeschwindigkeit		Leseverständnis		Rechtschreibleistung	
	<i>B</i> (<i>SE</i>)	β	<i>B</i> (<i>SE</i>)	β	<i>B</i> (<i>SE</i>)	β
<i>Modell 1</i>						
Aktive (implizite) Förderung	0.54 (0.22)*	.15*	0.33 (0.16)*	.13*	0.16 (0.09)†	.11†
Trainings- teilnahme	0.27 (3.01)	.01	0.13 (2.22)	.00	1.22 (1.16)	.07
<i>R</i>²	.02		.02		.02	
<i>Modell 2</i>						
Aktive (implizite) Förderung	0.24 (0.20)	.07	0.12 (0.14)	.04	0.03 (0.08)	.02
Trainings- teilnahme	2.11 (2.50)	.05	1.43 (1.85)	.04	2.00 (0.88)*	.11*
Kognitive Fähigkeiten	2.54 (0.30)***	.51***	1.81 (0.22)***	.49***	1.08 (0.12)***	.54***
<i>R</i>²	.27***		.25***		.30***	

Anmerkungen. † $p < .10$; * $p < .05$; *** $p < .001$; *Modell 3* wurde nicht berechnet, da keine Vor-
testleistungen in den betrachteten Kompetenzen erhoben wurden.

Hypothese 2.4 postuliert höhere Zusammenhänge der familialen Förderung mit den Vorläuferfertigkeiten als mit den schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse. Diese Hypothese kann anhand der berichteten Analysen nicht bestätigt werden: Für die Vorläuferfertigkeiten phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und grammatische Fähigkeiten (vgl. Tabelle 17 in Kapitel 5.2.1) wurden Zusammenhänge mit der familialen Förderung in

ähnlicher (geringer) Höhe festgestellt wie für die schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse (vgl. Tabelle 21).

In einem weiteren Schritt wurde überprüft, ob die Zusammenhänge zwischen der familialen Förderung und den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen über die relevanten Vorläuferfertigkeiten vermittelt werden (Hypothese 2.5). Hierzu wurden zunächst Mediationsmodelle mit jeweils einem Mediator aufgesetzt (vgl. Kapitel 4.4.3). Die vermuteten Mediationen konnten für die Bereiche Dekodiergeschwindigkeit und Rechtschreibleistung bestätigt werden. So wird der Einfluss der familialen Förderung auf die Dekodiergeschwindigkeit über die phonologische Bewusstheit (indirekter Effekt: $B (SE) = 0.35 (0.11)$, $p < .001$) sowie über die Buchstabenkenntnis mediiert (indirekter Effekt: $B (SE) = 0.13 (0.06)$, $p < .05$). Analog wird der Einfluss der familialen Förderung auf die Rechtschreibleistung ebenfalls über die Vorläuferfertigkeiten phonologische Bewusstheit (indirekter Effekt: $B (SE) = 0.14 (0.04)$, $p < .01$) und Buchstabenkenntnis vermittelt (indirekter Effekt: $B (SE) = 0.06 (0.03)$, $p < .05$). Die Mediation des Zusammenhangs zwischen der familialen Förderung und dem Leseverständnis über den Wortschatz (indirekter Effekt: $B (SE) = -0.04 (0.05)$, n.s.) sowie über die grammatischen Fähigkeiten (indirekter Effekt: $B (SE) = 0.06 (0.04)$, n.s.) wurde hingegen nicht bestätigt.

Diese Ergebnisse werden auch durch den anschließenden Vergleich der oben geschilderten Ausgangsmodelle mit einem jeweiligen restriktiven Modell, in dem der direkte Einfluss der familialen Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen zu t_4 mit Null gleichgesetzt wurde (vgl. Kapitel 4.4.3), bekräftigt. Durch den Vergleich zwischen dem restriktiven Modell und dem Ausgangsmodell wurde festgestellt, welches Modell die Daten besser widerspiegelt. Im Falle eines signifikanten Ergebnisses des χ^2 -Veränderungstests kann davon ausgegangen werden, dass das restriktive Modell schlechter auf die Daten passt und somit keine vollständige Mediation des Einflusses der häuslichen Förderung auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten über die Vorläuferfertigkeiten vorliegt. Lediglich in den Modellen, in denen die Mediation des Zusammenhangs der familialen Förderung mit dem Leseverständnis über die Wortschatzleistung ($\Delta\chi^2 = 8.10$, $df = 1$, $p < .01$) bzw. über die grammatischen Fähigkeiten ($\Delta\chi^2 = 3.92$, $df = 1$, $p < .05$) angenommen wird, zeigt der χ^2 -Veränderungstest jeweils ein signifikantes Ergebnis. D. h., das restriktive Modell passt in diesem Fall schlechter auf die Daten und ist zugunsten des Ausgangsmodells zu verwerfen. Somit besteht keine vollständige Mediation des Zusammenhangs zwischen der familialen Förderung und dem Leseverständnis über die Vorläuferfertigkeiten Wortschatzleistung und grammatische Fähigkeiten. Dahingegen liegen bei allen weiteren geprüften Zusammenhängen vermutlich vollständige Mediationen vor, da hier das restriktive Modell jeweils nicht verworfen werden kann (alle χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 3.84$, $df = 1$, n.s.; restriktive Modelle: alle RMSEA < 0.06 , alle CFI > 0.95 , alle TLI > 0.95 und alle SRMR < 0.08). Dementsprechend wird der Zusammenhang der häuslichen Förderung mit der Dekodiergeschwindigkeit sowie mit der Rechtschreibleistung jeweils vollständig über die Vorläuferfertigkeiten Buchstabenkenntnis und phonologische Bewusstheit vermittelt.

Insgesamt gesehen wurden die Annahmen in Hypothese 2.5 überwiegend bestätigt. Für die Bereiche Dekodiergeschwindigkeit und Rechtschreibleistung wurde eine Mediation des Zusammenhangs mit der familialen Förderung über die jeweils relevanten Vorläuferfertigkeiten (phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis) nachgewiesen. Dahingegen wurde der Zusammenhang zwischen der familialen Förderung und dem Leseverständnis nicht – wie angenommen – über den Wortschatz oder die grammatischen Fähigkeiten vermittelt.

5.2.3 Unterschiede der Zusammenhänge der einzelnen Facetten der familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten mit den erfassten Kompetenzen

Aufbauend auf die Überprüfung der generellen Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den erfassten (schrift-)sprachlichen Kompetenzen in den vorhergehenden Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2 sollen im Folgenden die Zusammenhänge einzelner Facetten der familialen Förderung mit den erhobenen Kompetenzen betrachtet werden.

5.2.3.1 Unterschiede in den Zusammenhängen mit aktiver und passiver familialer sprachbezogener Förderung

Sowohl in Studie 1 als auch in Studie 2 wurden unterschiedliche Facetten der familialen sprachbezogenen Förderung erhoben. So erfolgte in beiden Studien nebst der Erfassung der *aktiven* familialen sprachbezogenen Förderung auch die Messung der *passiven* familialen sprachbezogenen Förderung. Letztere wurde über das literacyrelevante Modellverhalten der Eltern operationalisiert, welches durch Angaben zur Durchführungshäufigkeit der Aktivitäten *Bücher Lesen*, *Zeitung Lesen* und *Schreiben* ermittelt wurde.

In Hypothese 2.6 wird davon ausgegangen, dass der Zusammenhang der *aktiven* familialen sprachbezogenen Förderung mit den schriftsprachlichen Leistungen höher ist als der Zusammenhang mit der *passiven* familialen sprachbezogenen Förderung. Dies wurde anhand von linearen Regressionen überprüft (vgl. Kapitel 4.4.3). Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Berechnungen erneut getrennt für Studie 1 und Studie 2 dargestellt. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Skala *aktive familiäre sprachbezogene Förderung* in Studie 1 lediglich implizite Förderaktivitäten beinhaltet, während diese Skala in Studie 2 sowohl implizite als auch explizite Förderaktivitäten umfasst. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass in Studie 1 keine Erhebung der expliziten Förderaktivitäten erfolgte.

Studie 1

Tabelle 22 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Berechnungen zu den Zusammenhängen zwischen der aktiven (impliziten) bzw. passiven familialen Förderung und den Leistungen in den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten zu t_2 . Der einfacheren Darstellung halber werden lediglich die Ergebnisse der liberalsten (*Modell 1*) und konservativsten Überprüfung (*Modell 3*) aufgeführt.

Tabelle 22 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten auf die aktive (implizite) bzw. passive Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die Leistung zu t_1 in Studie 1

	Phonologische Bewusstheit		Buchstaben- kenntnis		Wortschatz		Grammatik	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1								
Aktive (implizite) Förderung	0.31 (0.10)**	.17**	0.19 (0.09)*	.12*	0.05 (0.18)	.01	0.30 (0.14)*	.13*
Trainings- teilnahme	7.18 (1.53)***	.32***	3.70 (1.31)**	.19**	20.88 (3.94)***	.35***	8.34 (1.96)***	.29***
R^2	.13**		.05 [†]		.12**		.10*	
Passive Förderung	0.18 (0.24)	.05	0.09 (0.18)	.03	-0.12 (0.61)	-.01	-0.28 (0.31)	-.06
Trainings- teilnahme	7.05 (1.56)***	.31***	3.62 (1.30)**	.18**	20.83 (3.94)***	.35***	8.14 (1.93)***	.28***
R^2	.10*		.03		.12**		.08*	
Modell 3								
Aktive (implizite) Förderung	0.10 (0.09)	.06	0.01 (0.07)	.01	0.18 (0.20)	.04	0.16 (0.10)	.07
Trainings- teilnahme	7.70 (1.20)***	.34***	3.02 (0.91)**	.15**	6.94 (3.44)*	.12*	3.74 (1.44)*	.13**
Leistung zu t_1	0.56 (0.05)***	.58***	0.75 (0.03)***	.74***	0.65 (0.06)***	.70***	0.66 (0.05)***	.62***
R^2	.44***		.58***		.55***		.46***	
Passive Förderung	0.13 (0.18)	.03	0.11 (0.13)	.03	-0.10 (0.46)	-.01	-0.22 (0.26)	-.04
Trainings- teilnahme	7.68 (1.21)***	.34***	3.03 (0.91)**	.15**	6.87 (3.44)*	.12*	3.57 (1.44)*	.12*
Leistung zu t_1	0.57 (0.04)***	.59***	0.75 (0.03)***	.74***	0.64 (0.07)***	.69***	0.66 (0.05)***	.63***
R^2	.44***		.58***		.55***		.46***	

Anmerkungen. [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Ohne Berücksichtigung der Ausgangsleistung zu t_1 hängt die aktive (implizite) familiäre Förderung signifikant in geringer Höhe mit den Leistungen in den Vorläuferfertigkeiten phonologische Bewusstheit (*Modell 1*: $\beta = .17$, $p < .01$), Buchstabenkenntnis (*Modell 1*: $\beta = .12$, $p < .05$), und grammatische Fähigkeiten (*Modell 1*: $\beta = .13$, $p < .05$) zusammen. Unter Kontrolle der Ausgangsleistung (*Modell 3*) sind diese Zusammenhänge nicht vorhanden. Darüber hinaus bestehen für die aktive (implizite) Förderung Zusammenhänge in geringer Höhe mit den in der Grundschule erhobenen schriftsprachlichen Kompetenzen Dekodiergeschwindigkeit (*Modell 1*: $\beta = .15$, $p < .05$; vgl. Tabelle 21 in Kapitel 5.2.2) und Leseverständnis (*Modell 1*: $\beta = .13$, $p < .05$; vgl. Tabelle 21 in Kapitel 5.2.2). Auch im Bereich Rechtschreibleistung existiert ein tendenzieller geringer Zusammenhang mit der aktiven (impliziten) För-

derung (*Modell 1*: $\beta = .11$, $p < .10$; vgl. Tabelle 21 in Kapitel 5.2.2). All diese Zusammenhänge sind nicht vorhanden, wenn für die kognitiven Fähigkeiten kontrolliert wird (*Modell 2*; vgl. Tabelle 21 in Kapitel 5.2.2).

Bei der passiven Förderung, d. h. dem literacyrelevanten Modellverhalten der Eltern, ergibt sich ein anderes Bild. Hier sind durchgängig in allen Modellen und für alle betrachteten Kompetenzbereiche keine Zusammenhänge mit den erhobenen schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten festzustellen (vgl. Tabelle 22). Auch zu t_4 (ohne Tabelle) liegen durchgängig keine Zusammenhänge zwischen der passiven Förderung und den in der Grundschule erhobenen schriftsprachlichen Kompetenzen vor (*Modell 1*: Dekodiergeschwindigkeit: $B (SE) = 0.34 (0.52)$, $\beta = .04$, n.s.; Leseverständnis: $B (SE) = 0.42 (0.38)$, $\beta = .07$, n.s.; Rechtschreibleistung: $B (SE) = 0.06 (0.20)$, $\beta = .02$, n.s.).

Hypothese 2.6 kann somit im Falle der liberalen Überprüfung (*Modell 1*) für Studie 1 als überwiegend bestätigt angesehen werden: Mit Ausnahme der Wortschatzleistung hängt die aktive (implizite) familiäre Förderung mit den erhobenen Kompetenzen stärker zusammen als die passive familiäre Förderung. Für den Bereich Wortschatz konnten keine Zusammenhänge mit der aktiven oder passiven Förderung festgestellt werden. Bei der konservativen Testung, bei der für die Ausgangsleistung zu t_1 (im Falle der Vorläuferfertigkeiten) bzw. für die kognitiven Fähigkeiten (im Falle der schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Grundschule) kontrolliert wird, sind für keinen der Bereiche Zusammenhänge mit der aktiven (impliziten) oder passiven familialen Förderung vorhanden.

Studie 2

Zur Bestimmung der Zusammenhänge zwischen den Vorläuferfertigkeiten und der aktiven bzw. passiven familialen Förderung in Studie 2 wurde ein vergleichbares Verfahren wie in Studie 1 gewählt. In Tabelle 23 sind die Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive bzw. passive Förderung dargestellt. Der einfacheren Darstellung halber werden erneut lediglich die Ergebnisse der liberalsten (*Modell 1*) und konservativsten Überprüfung (*Modell 3*) aufgeführt.

Im Bereich Buchstabenkenntnis besteht ein geringer bis moderater Zusammenhang zwischen der Leistung und dem Ausmaß an aktiver familialer Förderung (*Modell 1*: $\beta = .26$, $p < .001$; *Modell 3*: $\beta = .11$, $p < .01$). In den anderen Bereichen sind hingegen keine Zusammenhänge der Leistung mit dem Ausmaß an aktiver familialer Förderung festzustellen. Ähnlich wie in Studie 1 zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der passiven familialen Förderung und den Leistungen in den betrachteten Vorläuferfertigkeiten (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive bzw. passive Förderung sowie die Leistung zu t_1 in Studie 2

	Phonologische Bewusstheit		Buchstabenkenntnis		Wortschatz	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1						
Aktive Förderung	0.02 (0.04)	.03	0.21 (0.04) ^{***}	.26 ^{***}	0.02 (0.05)	.03
<i>R</i> ²	.00		.07 [*]		.00	
Passive Förderung	-0.16 (0.13)	-.07	-0.18 (0.16)	-.06	0.19 (0.13)	.07
<i>R</i> ²	.01		.00		.00	
Modell 3						
Aktive Förderung	0.01 (0.03)	.02	0.09 (0.03) ^{**}	.11 ^{**}	0.03 (0.03)	.03
Leistung zu t_1	0.46 (0.05) ^{***}	.46 ^{***}	0.99 (0.07) ^{***}	.74 ^{***}	0.60 (0.06) ^{***}	.73 ^{***}
<i>R</i> ²	.21 ^{***}		.60 ^{***}		.53 ^{***}	
Passive Förderung	-0.18 (0.12)	-.08	-0.18 (0.10) [†]	-.06	0.05 (0.10)	.02
Leistung zu t_1	0.46 (0.05) ^{***}	.46 ^{***}	1.01 (0.07) ^{***}	.77 ^{***}	0.60 (0.06) ^{***}	.73 ^{***}
<i>R</i> ²	.22 ^{***}		.59 ^{***}		.53 ^{***}	

Anmerkungen. ^{*} $p < .05$; ^{**} $p < .01$; ^{***} $p < .001$.

Insgesamt gesehen wurde Hypothese 2.6 in Studie 2 für den Bereich Buchstabenkenntnis bestätigt. Hier hängt die aktive sprachbezogene Förderung mit einer höheren Leistung zusammen, während sich für die passive Förderung kein Zusammenhang mit der Leistung nachweisen lässt. Für die Bereiche phonologische Bewusstheit und Wortschatz wurden hingegen keine Unterschiede in den Zusammenhängen der Leistungen mit der aktiven oder passiven Förderung festgestellt. Die Leistungen in diesen Bereichen hängen weder mit der aktiven noch mit der passiven häuslichen Förderung zusammen.

5.2.3.2 Unterschiede in den Zusammenhängen mit aktiver impliziter und aktiver expliziter familialer sprachbezogener Förderung

In Studie 2 erfolgte eine Unterteilung der aktiven familialen sprachbezogenen Förderung in zwei Facetten: 1. die *implizite Förderung* und 2. die *explizite Förderung*. Letztere beinhaltet einen direkten Bezug zu Buchstaben bzw. zur Schrift und erfragt das Ausmaß an „Teaching“ durch die Eltern. Die hierzu formulierten Hypothesen 2.7 bis 2.9 postulieren folgende Zusammenhänge:

- 1) Die Leistung im Bereich phonologische Bewusstheit hängt sowohl mit der impliziten als auch mit der expliziten familialen sprachbezogenen Förderung zusammen. Dabei

sind die Zusammenhänge mit der expliziten Förderung höher als die Zusammenhänge mit der impliziten Förderung.

- 2) Die Leistung im Bereich Buchstabenkenntnis hängt eher mit der expliziten sprachbezogenen Förderung zusammen als mit der impliziten sprachbezogenen Förderung.
- 3) Die Leistung im Bereich Wortschatz hängt eher mit der impliziten sprachbezogenen Förderung zusammen als mit der expliziten sprachbezogenen Förderung.

Diese Zusammenhänge wurden anhand von Regressionen überprüft (vgl. Tabelle 24). Die Ergebnisdarstellung beschränkt sich der Einfachheit halber auf die liberalste (*Modell 1*) und konservativste Überprüfung (*Modell 3*) der Zusammenhänge.

Tabelle 24 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive implizite bzw. aktive explizite Förderung sowie die Leistung zu t_1 in Studie 2

	Phonologische Bewusstheit		Buchstabenkenntnis		Wortschatz	
	<i>B</i> (SE)	β	<i>B</i> (SE)	β	<i>B</i> (SE)	β
Modell 1						
Aktive implizite Förderung	0.04 (0.05)	.04	0.23 (0.07)**	.18***	0.09 (0.08)	.08
R^2	.00		.03 [†]		.01	
Aktive explizite Förderung	0.02 (0.07)	.02	0.47 (0.09)***	.28***	-0.08 (0.09)	-.05
R^2	.00		.08**		.00	
Modell 3						
Aktive implizite Förderung	0.00 (0.05)	.00	0.11 (0.04)*	.09*	0.02 (0.05)	.02
Leistung zu t_1	0.46 (0.05)***	0.46***	1.00 (0.07)***	.75***	0.60 (0.06)***	.73***
R^2	.21***		.59***		.53***	
Aktive explizite Förderung	0.05 (0.06)	.04	0.17 (0.06)**	.10**	0.06 (0.06)	.04
Leistung zu t_1	0.46 (0.05)***	0.46***	0.98 (0.07)***	.74***	0.61 (0.06)***	.73***
R^2	.21***		.60***		.53***	

Anmerkungen. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Die Analysen ergeben für die Bereiche phonologische Bewusstheit und Wortschatz, dass die Leistungen weder mit der impliziten noch mit der expliziten familialen Förderung zusammenhängen. Dies widerspricht den Erwartungen. Für die Buchstabenkenntnis kann erwartungsgemäß ein geringer bis moderater positiver Zusammenhang mit dem Ausmaß an expliziter familialer Förderung festgestellt werden (*Modell 1*: $\beta = .28$, $p < .001$; *Modell 3*: $\beta = .10$,

$p < .01$). In diesem Bereich besteht auch ein geringer positiver Zusammenhang der Leistung mit der impliziten familialen Förderung (*Modell 1*: $\beta = .18$, $p < .001$; *Modell 3*: $\beta = .09$, $p < .05$), welcher jedoch – im Falle der liberalen Überprüfung ohne Berücksichtigung der Ausgangsleistung – etwas geringer ausfällt.

Somit kann Hypothese 2.8, wonach die Leistung im Bereich Buchstabenkenntnis eher mit der *expliziten* sprachbezogenen Förderung zusammenhängt, als bestätigt angesehen werden. Dagegen müssen sowohl Hypothese 2.7, in der von Zusammenhängen der Leistung im Bereich phonologische Bewusstheit mit der impliziten *und* expliziten Förderung ausgegangen wird, als auch Hypothese 2.9, die einen Zusammenhang der Leistung im Wortschatz mit der *impliziten* Förderung postuliert, auf Grundlage der vorliegenden Analysen abgelehnt werden.

5.3 Fragestellung 3: Unterschiede in den Zusammenhängen aufgrund des Migrationshintergrundes

Die dritte Fragestellung der vorliegenden Arbeit befasst sich mit der Rolle des Migrationshintergrundes für die Zusammenhänge der familialen sprachbezogenen Förderung mit den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten sowie den frühen schriftsprachlichen Fähigkeiten. Hierbei erfolgt ein Vergleich zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, die in ihrer Familie überwiegend auf Deutsch gefördert werden. In Hypothese 3.1 wird postuliert, dass in beiden Gruppen vergleichbare Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an familialer Förderung und den schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten bestehen. Um diese Zusammenhänge zu überprüfen, werden Mehrgruppenvergleiche berechnet (vgl. Kapitel 4.4.3). Dabei werden Kinder *ohne* Migrationshintergrund (= Kinder mit *zwei* deutschsprachigen Elternteilen) Kindern *mit* Migrationshintergrund (= Kinder mit *keinem* deutschsprachigen Elternteil) gegenübergestellt. Die Gruppe der Familien mit einem deutschsprachigen Elternteil ist sehr heterogen und wird daher aus den Analysen ausgeschlossen. Nachfolgend werden die Ergebnisse dieser Berechnungen zunächst für Studie 1 und anschließend für Studie 2 berichtet.

Studie 1

Die im Folgenden dargestellten Berechnungen für Studie 1 erfolgten an einer Substichprobe von $n = 214$ Kindern, die zuhause überwiegend auf Deutsch gefördert wurden. Von diesen 214 Kindern sind 21 Kinder mit Migrationshintergrund ohne deutschsprachiges Elternteil. In einem ersten Schritt wurden die Zusammenhänge zwischen der aktiven (impliziten) sprachbezogenen Förderung und den Leistungen in den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten zu t_2 für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund anhand von Regressionen überprüft (vgl. Tabelle 25). Erneut werden der einfacheren Darstellung halber lediglich die Ergebnisse der liberalsten (*Modell 1*) und konservativsten Überprüfung (*Modell 3*) aufgeführt.

Tabelle 25 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten auf die aktive (implizite) familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die Leistung zu t_1 für die beiden Migrationsgruppen in Studie 1

	Phonologische Bewusstheit		Buchstabenkenntnis		Wortschatz		Grammatik	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1								
Gruppe 1: Kinder ohne Migrationshintergrund ($n = 193$)								
Aktive (implizite) Förderung	0.19 (0.12)	.11	0.03 (0.11)	.02	-0.04 (0.30)	-.01	0.23 (0.14)	.11
Trainingsteilnahme	5.10 (1.63)**	.23**	3.75 (1.65)*	.18*	27.28 (5.19)***	.45***	8.04 (2.24)***	.30***
R^2	.07 [†]		.03		.20**		.10*	
Gruppe 2: Kinder mit Migrationshintergrund ($n = 21$)								
Aktive (implizite) Förderung	0.47 (0.27) [†]	.25 [†]	0.68 (0.25)**	.43*	-0.09 (0.93)	-.02	0.31 (0.48)	.14
Trainingsteilnahme	11.08 (5.50)*	.50*	3.24 (4.86)	.17	7.12 (10.36)	.16	13.05 (5.07)*	.49**
R^2	.29		.20		.03		.25	
Modell 3								
Gruppe 1: Kinder ohne Migrationshintergrund ($n = 193$)								
Aktive (implizite) Förderung	0.00 (0.09)	.00	-0.06 (0.08)	-.04	0.22 (0.23)	.05	0.17 (0.11)	.08
Trainingsteilnahme	5.74 (1.14)***	.26***	1.97 (1.04) [†]	.09 [†]	11.55 (4.46)*	.19**	1.76 (1.54)	.07
Leistung zu t_1	0.55 (0.05)***	.63***	0.76 (0.04)***	.77***	0.59 (0.06)***	.63***	0.65 (0.05)***	.65***
R^2	.45***		.61***		.53***		.47***	
Gruppe 2: Kinder mit Migrationshintergrund ($n = 21$)								
Aktive (implizite) Förderung	0.19 (0.30)	.10	0.39 (0.22) [†]	.25 [†]	0.27 (0.58)	.07	-0.10 (0.31)	-.04
Trainingsteilnahme	13.67 (3.88)***	.61***	6.16 (4.66)	.32	-7.23 (8.51)	-.16	11.22 (4.37)*	.42**
Leistung zu t_1	0.44 (0.22)*	.42*	0.62 (0.14)***	.56***	0.71 (0.26)**	.82***	0.68 (0.10)***	.67***
R^2	.43**		.46**		.58**		.25	

Anmerkungen. [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Wie aus den Berechnungen hervorgeht, wirkt sich die überwiegend auf Deutsch stattgefundene familiäre sprachbezogene Förderung bei Kindern *ohne* Migrationshintergrund auf keine der Vorläuferfertigkeiten aus. Bei Kindern *mit* Migrationshintergrund hingegen werden bei der liberaleren Testung (*Modell 1*) positive Zusammenhänge der häuslichen sprachbezogenen Förderung mit der Buchstabenkenntnis sowie tendenzielle Zusammenhänge mit der phono-

logischen Bewusstheit gefunden. Bei der phonologischen Bewusstheit ist die Höhe dieses Zusammenhangs als gering bis moderat einzustufen ($\beta = .25$, $p < .10$), bei der Buchstabenkenntnis als moderat bis stark ($\beta = .43$, $p < .05$). Die Zusammenhänge fallen hierbei bedeutend höher aus als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Bei der konservativeren Testung unter Berücksichtigung der Leistung zu t_1 (*Modell 3*) ist bei Kindern ohne Migrationshintergrund lediglich ein tendenzieller Zusammenhang zwischen der häuslichen sprachbezogenen Förderung und der Buchstabenkenntnis in geringer bis moderater Höhe vorhanden ($\beta = .25$, $p < .10$).

Der Vergleich des Ausgangsmodells mit dem restriktiven Modell, in dem die Zusammenhänge der Leistungen mit der familialen Förderung in beiden Migrationsgruppen gleichgesetzt wurden, ergibt die folgenden Schlussfolgerungen. In den Bereichen phonologische Bewusstheit, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten können die restriktiven Modelle jeweils nicht verworfen werden (alle χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 3.84$, $df = 1$, n.s.; restriktive Modelle: alle RMSEA < 0.06 , alle CFI > 0.95 , alle TLI > 0.95 und alle SRMR < 0.08). Somit sind in diesen Bereichen hinsichtlich der Zusammenhänge der Leistungen mit der familialen Förderung keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund anzunehmen. Dahingegen gibt es bei der Buchstabenkenntnis vermutlich Gruppenunterschiede. Zwar liefert der χ^2 -Veränderungstest ebenfalls ein nicht signifikantes Ergebnis ($\Delta\chi^2 = 0.71$, $df = 1$, n.s.), allerdings weist das restriktive Modell keine annehmbare Modellgüte auf (RMSEA = 0.15, CFI = 0.58, TLI = -0.70, SRMR = 0.04). Daher sollte dieses Modell zugunsten des Ausgangsmodells verworfen werden.

In einem weiteren Schritt wurden die Zusammenhänge der schriftsprachlichen Leistungen zu t_4 mit der aktiven (impliziten) familialen Förderung für die beiden Migrationsgruppen betrachtet (vgl. Tabelle 26). Für keine der beiden Migrationsgruppen sind signifikante Zusammenhänge der schriftsprachlichen Leistungen mit der familialen Förderung zu verzeichnen. Der anschließende Vergleich der restriktiven Modelle mit den Ausgangsmodellen zeigt, dass die restriktiven Modelle jeweils nicht verworfen werden können (alle χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 3.84$, $df = 1$, n.s.; restriktive Modelle: alle RMSEA < 0.06 , alle CFI > 0.95 , alle TLI > 0.95 und alle SRMR < 0.08). Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass sich die beiden Migrationsgruppen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen der familialen Förderung und den schriftsprachlichen Leistungen vermutlich nicht voneinander unterscheiden.

Tabelle 26 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_4 in den Bereichen Dekodiergeschwindigkeit, Leseverständnis und Rechtschreibleistung auf die aktive (implizite) familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die kognitiven Fähigkeiten für die beiden Migrationsgruppen in Studie 1

	Dekodiergeschwindigkeit		Leseverständnis		Rechtschreibleistung	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1						
Gruppe 1: Kinder ohne Migrationshintergrund ($n = 193$)						
Aktive (implizite) Förderung	0.42 (0.26)	.12	0.17 (0.19)	.06	0.03 (0.08)	.03
Trainings- teilnahme	-0.81 (3.91)	-.02	-1.15 (2.96)	-.03	-0.52 (1.18)	-.03
R^2	.01		.01		.00	
Gruppe 2: Kinder mit Migrationshintergrund ($n = 21$)						
Aktive (implizite) Förderung	-0.23 (0.71)	-.07	-0.13 (0.52)	-.07	0.18 (0.27)	.12
Trainings- teilnahme	1.47 (9.53)	.04	2.49 (5.03)	.11	1.20 (4.29)	.07
R^2	.01		.02		.02	
Modell 2						
Gruppe 1: Kinder ohne Migrationshintergrund ($n = 193$)						
Aktive (implizite) Förderung	0.19 (0.26)	.05	-0.01 (0.19)	.00	-0.06 (0.08)	-.04
Trainings- teilnahme	2.80 (3.50)	.06	1.52 (2.61)	.04	0.86 (1.04)	.05
Kognitive Fähigkeiten	2.20 (0.39)***	.43***	1.63 (0.31)***	.42***	0.84 (0.16)***	.46***
R^2	.19**		.17**		.20**	
Gruppe 2: Kinder mit Migrationshintergrund ($n = 21$)						
Aktive (implizite) Förderung	0.02 (0.65)	.01	0.08 (0.48)	.04	0.35 (0.19)†	.24†
Trainings- teilnahme	-0.77 (7.74)	-.02	0.66 (3.52)	.03	-0.29 (2.95)	-.02
Kognitive Fähigkeiten	2.09 (1.02)*	.40*	1.71 (0.48)***	.55***	1.39 (0.38)***	.60***
R^2	.16		.31*		.36*	

Anmerkungen. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Modell 3 wurde nicht berechnet, da keine Vortestleistungen in den betrachteten Kompetenzen erhoben wurden.

Für Studie 1 muss Hypothese 3.1 für die Vorläuferfertigkeit Buchstabenkenntnis abgelehnt werden: Hier wurden beim Zusammenhang der Leistung mit der familialen sprachbezogenen Förderung Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt.

Demnach wirkt sich die häusliche Förderung bei Kindern *mit* Migrationshintergrund positiv auf die Buchstabenkenntnis aus, während bei Kindern *ohne* Migrationshintergrund kein solcher Zusammenhang nachzuweisen ist. Für die weiteren Vorläuferfertigkeiten (phonologische Bewusstheit, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten) sowie die schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse konnten hingegen hypothesenkonform keine Migrationsunterschiede hinsichtlich der untersuchten Zusammenhänge festgestellt werden. In all diesen Bereichen ließen sich für beide Gruppen keine Zusammenhänge der Leistungen mit der familialen Förderung nachweisen.

Studie 2

Für Studie 2 wurden die Analysen an zwei unterschiedlichen Substichproben durchgeführt. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die Einflüsse der *impliziten* und *expliziten* sprachbezogenen Förderung, die überwiegend auf Deutsch stattfindet, getrennt voneinander untersuchen zu können. Als Erstes wurden Kinder mit und ohne Migrationshintergrund betrachtet, die zuhause *implizit* überwiegend auf Deutsch gefördert werden. Diese Substichprobe umfasst insgesamt $n = 239$ Kinder, wovon 30 Kinder kein deutschsprachiges Elternteil haben (= Kinder mit Migrationshintergrund). Die zweite Analysestichprobe umfasst Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, die zuhause *explizit* überwiegend auf Deutsch gefördert werden. Diese Substichprobe beinhaltet insgesamt $n = 262$ Kinder, wovon 58 Kinder mit Migrationshintergrund ohne deutschsprachiges Elternteil sind.

Implizite sprachbezogene Förderung, die überwiegend auf Deutsch stattfindet

In einem ersten Schritt wurden die Zusammenhänge zwischen der aktiven *impliziten* Förderung und den Leistungen in den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten zu t_2 für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund berechnet (vgl. Tabelle 27). Die Erläuterung der Ergebnisse beschränkt sich der einfacheren Darstellung halber auf die liberalste (*Modell 1*) und konservativste Überprüfung (*Modell 3*) der Zusammenhänge. Aus den Analysen geht hervor, dass die implizite familiäre Förderung bei Kindern *ohne* Migrationshintergrund positiv mit der phonologischen Bewusstheit sowie der Buchstabenkenntnis zusammenhängt. Die Zusammenhänge liegen hierbei in geringer Höhe vor (phonologische Bewusstheit: *Modelle 1 und 3*: $\beta = .13$, $p < .05$; Buchstabenkenntnis: *Modell 1*: $\beta = .20$, $p < .01$; *Modell 3*: $\beta = .10$, $p < .05$). Dagegen besteht in dieser Gruppe kein Zusammenhang zwischen der impliziten häuslichen Förderung und der Wortschatzleistung. Bei Kindern *mit* Migrationshintergrund wurden bei keiner der untersuchten Vorläuferfertigkeiten Zusammenhänge zwischen der impliziten familialen Förderung und der Leistung gefunden.

Tabelle 27 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive implizite familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die Leistung zu t_1 für die beiden Migrationsgruppen in Studie 2

	Phonologische Bewusstheit		Buchstabenkenntnis		Wortschatz	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1						
Gruppe 1: Kinder ohne Migrationshintergrund ($n = 209$)						
Aktive implizite Förderung	0.15 (0.07)*	.13*	0.29 (0.10)**	.20**	-0.01 (0.06)	-.01
R^2	.02		.04		.00	
Gruppe 2: Kinder mit Migrationshintergrund ($n = 30$)						
Aktive implizite Förderung	-0.11 (0.15)	-.14	0.06 (0.24)	.05	0.01 (0.18)	.01
R^2	.02		.00		.00	
Modell 3						
Gruppe 1: Kinder ohne Migrationshintergrund ($n = 209$)						
Aktive implizite Förderung	0.15 (0.06)*	.13*	0.14 (0.06)*	.10*	-0.01 (0.05)	-.01
Leistung zu t_1	0.51 (0.06)***	0.51***	0.97 (0.08)***	.77***	0.56 (0.05)***	.65***
R^2	.28***		.62***		.43***	
Gruppe 2: Kinder mit Migrationshintergrund ($n = 30$)						
Aktive implizite Förderung	-0.07 (0.12)	-.08	0.08 (0.17)	.07	-0.04 (0.15)	-.03
Leistung zu t_1	0.41 (0.15)**	0.47**	1.00 (0.17)***	.77***	0.68 (0.12)***	.79***
R^2	.24 [†]		.61***		.62***	

Anmerkungen. [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Anschließend wurden die jeweiligen Ausgangsmodelle mit dem dazugehörigen restriktiven Modell, in dem die Zusammenhänge der Leistungen mit der impliziten familialen Förderung in beiden Migrationsgruppen gleichgesetzt wurden, verglichen. Diese Vergleiche legen nahe, dass bei den Zusammenhängen zwischen der impliziten häuslichen Förderung und der Leistung in den Bereichen Buchstabenkenntnis und Wortschatz vermutlich keine Migrationsunterschiede bestehen. So können die restriktiven Modelle in diesen Bereichen jeweils nicht verworfen werden (alle χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 3.84$, $df = 1$, n.s.; restriktive Modelle: alle RMSEA < 0.06 , alle CFI > 0.95 , alle TLI > 0.95 und alle SRMR < 0.08). Bei der phonologischen Bewusstheit sind allerdings Migrationsunterschiede beim Zusammenhang der Leistung mit der impliziten familialen Förderung zu vermuten. Hier zeigt der χ^2 -Veränderungstest ein marginal signifikantes Ergebnis ($\Delta\chi^2 = 3.74$, $df = 1$, $p < .10$). Zudem weist das restriktive Modell keine ausreichende Modellgüte auf (RMSEA = 0.15, CFI = 0.33, TLI = -0.34;

SRMR = 0.05). Daher muss dieses Modell zugunsten des Ausgangsmodells verworfen werden.

Explizite sprachbezogene Förderung, die überwiegend auf Deutsch stattfindet

In einem nächsten Schritt wurden die Zusammenhänge zwischen der aktiven *expliziten* Förderung und den Leistungen für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund überprüft (vgl. Tabelle 28). Der einfacheren Darstellung halber werden erneut lediglich die Ergebnisse der liberalsten (*Modell 1*) und konservativsten Überprüfung (*Modell 3*) der Zusammenhänge aufgeführt. Wie aus den Berechnungen hervorgeht, gibt es bei Kindern *ohne* Migrationshintergrund einen positiven geringen bis moderaten Zusammenhang der expliziten familialen Förderung mit der Buchstabenkenntnis (*Modell 1*: $\beta = .34$, $p < .001$; *Modell 3*: $\beta = .13$, $p < .05$). Darüber hinaus besteht für diese Kinder bei der liberalen Überprüfung (*Modell 1*) ein tendenzieller geringer Zusammenhang zwischen der expliziten familialen Förderung und der Leistung im Bereich phonologische Bewusstheit ($\beta = .13$, $p < .10$). Dieser Zusammenhang ist signifikant, wenn die Ausgangsleistung als zusätzlicher Prädiktor berücksichtigt wird ($\beta = .13$, $p < .05$). Im Bereich Wortschatz ist für diese Gruppe kein Zusammenhang der Leistung mit der expliziten häuslichen Förderung zu verzeichnen. Bei Kindern *mit* Migrationshintergrund sind bei keinem der untersuchten Bereiche Zusammenhänge der Leistungen mit der expliziten familialen Förderung feststellbar.

Die berichteten Analysen lassen Migrationsunterschiede bei den Zusammenhängen der expliziten familialen Förderung mit den erhobenen Kompetenzen vermuten. Allerdings können diese Unterschiede durch den anschließenden Vergleich der Ausgangsmodelle mit den restriktiven Modellen überwiegend nicht bestätigt werden. In den Bereichen phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis können die restriktiven Modelle jeweils nicht verworfen werden (alle χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 3.84$, $df = 1$, n.s.; restriktive Modelle: alle RMSEA < 0.06 , alle CFI > 0.95 , alle TLI > 0.95 und alle SRMR < 0.08). Daher liegen bei den Zusammenhängen der Leistung in diesen Bereichen mit der expliziten häuslichen Förderung vermutlich keine Unterschiede zwischen den beiden Migrationsgruppen vor. Dahingegen können beim Wortschatz bei der liberalen Überprüfung Migrationsunterschiede beim Zusammenhang der Leistung mit der expliziten familialen Förderung vermutet werden. Der χ^2 -Veränderungstest zeigt hier zwar ein nicht signifikantes Ergebnis ($\Delta\chi^2 = 2.68$, $df = 1$, n.s.), jedoch weist das restriktive Modell eine nicht ausreichende Modellgüte auf (RMSEA = 0.11, CFI = 0.00, TLI = -6.18, SRMR = 0.04). Somit muss dieses Modell zugunsten des Ausgangsmodells verworfen werden. Bei Berücksichtigung der Leistung zu t_1 gibt es keine Hinweise auf Migrationsunterschiede beim Zusammenhang der expliziten familialen Förderung mit der Wortschatzleistung. Hier kann das restriktive Modell nicht verworfen werden ($\Delta\chi^2 = 0.55$, $df = 1$, n.s.; RMSEA = 0.00, CFI = 1.00, TLI = 1.01, SRMR = 0.01), d. h., es existieren vermutlich keine Unterschiede zwischen den beiden Migrationsgruppen.

Tabelle 28 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive explizite familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die Leistung zu t_1 für die beiden Migrationsgruppen in Studie 2

	Phonologische Bewusstheit		Buchstabenkenntnis		Wortschatz	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1						
Gruppe 1: Kinder ohne Migrationshintergrund ($n = 204$)						
Aktive explizite Förderung	0.18 (0.09) [†]	.13 [†]	0.59 (0.11) ^{***}	.34 ^{***}	0.05 (0.08)	.04
R^2	.02		.11 ^{**}		.00	
Gruppe 2: Kinder mit Migrationshintergrund ($n = 58$)						
Aktive explizite Förderung	0.01 (0.23)	.01	0.22 (0.34)	.11	-0.39 (0.29)	-.17
R^2	.00		.01		.03	
Modell 3						
Gruppe 1: Kinder ohne Migrationshintergrund ($n = 204$)						
Aktive implizite Förderung	0.18 (0.08) [*]	.13 [*]	0.23 (0.07) ^{**}	.13 ^{**}	0.05 (0.06)	.04
Leistung zu t_1	0.51 (0.06) ^{***}	0.51 ^{***}	0.94 (0.09) ^{***}	.74 ^{***}	0.57 (0.05) ^{***}	.66 ^{***}
R^2	.27 ^{***}		.62 ^{***}		.44 ^{***}	
Gruppe 2: Kinder mit Migrationshintergrund ($n = 58$)						
Aktive explizite Förderung	0.07 (0.22)	.05	-0.02 (0.22)	-.01	-0.10 (0.21)	-.04
Leistung zu t_1	0.39 (0.12) ^{**}	0.37 ^{***}	1.01 (0.17) ^{***}	.73 ^{***}	0.57 (0.11) ^{***}	.68 ^{***}
R^2	.14 [†]		.53 ^{**}		.48 ^{***}	

Anmerkungen. [†] $p < .10$; ^{*} $p < .05$; ^{**} $p < .01$; ^{***} $p < .001$.

Insgesamt betrachtet ergibt die Überprüfung der Hypothese 3.1 für Studie 2 folgende Ergebnisse. Bei Berücksichtigung der überwiegend auf Deutsch stattfindenden *impliziten* Förderung wurden bei der Vorläuferfertigkeit phonologische Bewusstheit hypothesenkonträr Hinweise auf Migrationsunterschiede bei den Zusammenhängen der Leistung mit der impliziten familialen sprachbezogenen Förderung gefunden. Demnach scheint sich die implizite häusliche Förderung bei Kindern *ohne* Migrationshintergrund eher positiv auf die phonologische Bewusstheit auszuwirken. Für die weiteren Vorläuferfertigkeiten Buchstabenkenntnis und Wortschatz konnten hingegen hypothesenkonform keine Unterschiede zwischen den beiden Migrationsgruppen festgestellt werden. Bei Betrachtung der überwiegend auf Deutsch stattfindenden *expliziten* Förderung können hinsichtlich des Zusammenhangs der familialen Förderung mit der Wortschatzleistung Migrationsunterschiede vermutet werden, wenn die Leistung zu t_1 nicht als zusätzlicher Prädiktor berücksichtigt wird. Diese vermuteten Unterschiede sind

jedoch nicht feststellbar, wenn für die Leistung zu t_1 kontrolliert wird. Somit ist erwartungsgemäß davon auszugehen, dass hier keine Migrationsunterschiede vorliegen. Auch für die Bereiche phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis konnten hypothesenkonform keine Migrationsunterschiede nachgewiesen werden.

5.4 Fragestellung 4: Unterschiede in den Zusammenhängen aufgrund der Sprache, die für die familiale Förderung verwendet wird

In der vierten Fragestellung der vorliegenden Arbeit soll betrachtet werden, inwieweit die Sprache, in der die familiale sprachbezogene Förderung überwiegend stattfindet, die Zusammenhänge dieser Förderung mit den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen beeinflusst. Hierbei werden lediglich Kinder mit Migrationshintergrund, d. h. Kinder mit keinem deutschsprachigen Elternteil, berücksichtigt. In Hypothese 4.1 wird angenommen, dass die im Deutschen erhobenen Kompetenzen in geringerem Maße durch eine überwiegend in einer anderen Sprache stattfindende familiale Förderung beeinflusst werden als durch eine überwiegend deutschsprachige Förderung.

Um diese Zusammenhänge für Kinder mit Migrationshintergrund zu überprüfen, werden Mehrgruppenvergleiche berechnet (vgl. Kapitel 4.4.3). In den Berechnungen für Studie 1 werden dabei Kinder, die zuhause überwiegend auf Deutsch gefördert wurden, mit Kindern verglichen, die ihre familiale Förderung überwiegend in einer anderen Sprache bzw. manchmal auf Deutsch erhielten. Für Studie 2 erfolgt die Einteilung in drei Gruppen: 1. Kinder, die überwiegend auf Deutsch gefördert werden; 2. Kinder, die sowohl auf Deutsch als auch in einer anderen Sprache gefördert werden und 3. Kinder, die überwiegend in einer anderen Sprache gefördert werden. Nachfolgend werden die Ergebnisse dieser Berechnungen zunächst für Studie 1 und anschließend für Studie 2 berichtet. Aufgrund der geringen Gruppengrößen sind die nachfolgend dargestellten Ergebnisse unter Vorbehalt zu interpretieren.

Studie 1

Die im Folgenden dargestellten Berechnungen für Studie 1 erfolgten an einer Substichprobe von $n = 50$ Kindern mit Migrationshintergrund ohne deutschsprachiges Elternteil. Die Hälfte dieser Kinder ($n = 25$) wurde zuhause überwiegend auf Deutsch gefördert, während bei der anderen Hälfte ($n = 25$) die familiale Förderung überwiegend in einer anderen Sprache stattfand.

Tabelle 29 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Wortschatz und grammatische Fähigkeiten auf die aktive (implizite) familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die Leistung zu t_1 für die beiden Sprachgruppen (1. Förderung überwiegend auf Deutsch; 2. Förderung überwiegend in einer anderen Sprache/manchmal auf Deutsch) in Studie 1

	Phonologische Bewusstheit		Buchstabenkenntnis		Wortschatz		Grammatik	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1								
Gruppe 1: Förderung auf Deutsch ($n = 25$)								
Aktive (implizite) Förderung	0.55 (0.26) [†]	.31*	0.69 (0.24)**	.44**	0.14 (0.82)	.04	0.29 (0.53)	.12
Trainings- teilnahme	10.34 (5.53) [†]	.46*	3.04 (4.81)	.16	5.16 (10.25)	.11	10.91 (5.20)*	.36*
R^2	.28		.21		.02		.15	
Gruppe 2: Förderung in einer anderen Sprache ($n = 25$)								
Aktive (implizite) Förderung	0.30 (0.23)	.21	0.20 (0.22)	.15	-1.19 (0.80)	-.30	0.43 (0.40)	.22
Trainings- teilnahme	7.11 (4.39)	.34 [†]	8.54 (3.02)**	.45**	-3.35 (11.47)	-.06	0.69 (5.54)	.03
R^2	.15		.21 [†]		.09		.06	
Modell 3								
Gruppe 1: Förderung auf Deutsch ($n = 25$)								
Aktive (implizite) Förderung	0.29 (0.28)	.16	0.41 (0.21) [†]	.27 [†]	0.55 (0.53)	.14	-0.09 (0.29)	-.04
Trainings- teilnahme	12.89 (3.82)**	.58**	5.70 (4.65)	.30	-9.47 (8.22)	-.19	9.42 (4.64)*	.31*
Leistung zu t_1	0.44 (0.22)*	.41*	0.58 (0.14)***	.54***	0.74 (0.25)**	.83***	0.64 (0.18)***	.62**
R^2	.41**		.44**		.59***		.47***	
Gruppe 2: Förderung in einer anderen Sprache ($n = 25$)								
Aktive (implizite) Förderung	0.22 (0.22)	.15	-0.06 (0.16)	-.04	-0.60 (0.69)	-.15	0.48 (0.40)	.25
Trainings- teilnahme	7.27 (4.21) [†]	.34 [†]	5.03 (2.04)*	.26*	0.74 (8.15)	.01	1.08 (4.11)	.04
Leistung zu t_1	0.34 (0.15)*	.40**	0.78 (0.12)***	.74***	0.70 (0.16)***	.65***	0.38 (0.29)	.37
R^2	.30 [†]		.69***		.49**		.25	

Anmerkungen. [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

In einem ersten Schritt wurden Regressionen der Leistungen in den Vorläuferfertigkeiten zu t_2 auf die aktive (implizite) familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die Leistung zu t_1 für die beiden betrachteten Gruppen berechnet (vgl. Tabelle 29). Der einfacheren Dar-

stellung halber beschränkt sich die Erläuterung der Ergebnisse auf die liberalste (*Modell 1*) und konservativste Überprüfung (*Modell 3*) der Zusammenhänge. Die Analysen deuten auf eine sprachspezifische Wirkung der familialen Förderung in den Bereichen phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis hin. So ist bei Kindern, die überwiegend auf Deutsch gefördert werden, bei der liberalen Überprüfung der Zusammenhänge (*Modell 1*) ein moderater bis starker positiver Zusammenhang der familialen Förderung mit den Leistungen in diesen Bereichen zu verzeichnen (phonologische Bewusstheit: $\beta = .31$, $p < .05$; Buchstabenkenntnis: $\beta = .44$, $p < .01$). Dieser fällt zudem höher aus als in der Vergleichsgruppe. Bei Berücksichtigung der Leistung zu t_1 (*Modell 3*) ist der Zusammenhang zwischen der familialen Förderung und der Buchstabenkenntnis in dieser Gruppe tendenziell vorhanden ($\beta = .27$, $p < .10$), während kein Zusammenhang mit der Leistung im Bereich phonologische Bewusstheit vorliegt. In diesem Bereich erfolgt auch eine Angleichung der Zusammenhänge der Leistung mit dem Ausmaß an familialer Förderung in den beiden betrachteten Gruppen (Förderung auf Deutsch: $\beta = .16$, n.s.; Förderung in einer anderen Sprache: $\beta = .15$, n.s.). Bei Kindern, die überwiegend in einer anderen Sprache gefördert werden, gibt es hingegen in keinem der Bereiche signifikante Zusammenhänge zwischen der familialen Förderung und der Leistung. Deskriptiv betrachtet scheint sich die häusliche Förderung in einer anderen Sprache als Deutsch eher negativ auf die Wortschatzleistung im Deutschen auszuwirken (*Modell 1*: $\beta = -.30$, n.s.; *Modell 3*: $\beta = -.15$, n.s.).

Die darauffolgenden Vergleiche der Ausgangsmodelle mit den restriktiven Modellen, in denen die Zusammenhänge der Leistung mit der familialen Förderung in beiden Gruppen gleichgesetzt wurden, erlauben folgende Schlussfolgerungen. Hinsichtlich des Zusammenhangs der familialen Förderung mit der Leistung scheint es in den Bereichen Buchstabenkenntnis und Wortschatz Gruppenunterschiede zu geben. So weisen die restriktiven Modelle in diesen Bereichen jeweils eine ungenügende Modellgüte auf und müssen daher zugunsten des jeweiligen Ausgangsmodells verworfen werden (alle χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 3.84$, $df = 1$, n.s.; restriktive Modelle: alle RMSEA > 0.06 , alle CFI < 0.95 , alle TLI < 0.95). Bei den Bereichen phonologische Bewusstheit und grammatische Fähigkeiten können die restriktiven Modelle ohne Berücksichtigung der Leistung zu t_1 (*Modell 1*) hingegen jeweils nicht verworfen werden (alle χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 3.84$, $df = 1$, n.s.; restriktive Modelle: alle RMSEA < 0.06 , alle CFI > 0.95 , alle TLI > 0.95 und alle SRMR < 0.08). Somit gibt es in diesen Bereichen bei der liberaleren Überprüfung der Zusammenhänge vermutlich keine Gruppenunterschiede beim Zusammenhang der Leistung mit der familialen Förderung. Für den Bereich phonologische Bewusstheit kann auch unter Berücksichtigung der Leistung zu t_1 (*Modell 3*) vermutet werden, dass keine Gruppenunterschiede vorliegen. Hier kann das restriktive Modell ebenfalls nicht verworfen werden ($\Delta\chi^2 = 0.10$, $df = 1$, n.s.; restriktives Modell: RMSEA = 0.00, CFI = 1.00, TLI = 1.35, SRMR = 0.01). Im Bereich grammatische Fähigkeiten weist das restriktive Modell unter Berücksichtigung der Leistung zu t_1 hingegen eine ungenügende Modellgüte auf und muss daher zugunsten des Ausgangsmodells verworfen

werden ($\Delta\chi^2 = 1.75$, $df = 1$, n.s.; restriktives Modell: RMSEA = 0.12, CFI = 0.93, TLI = 0.64, SRMR = 0.04). Folglich scheint es hier Gruppenunterschiede beim Zusammenhang der Leistung mit der familialen Förderung zu geben.

Bezüglich der Zusammenhänge der schriftsprachlichen Leistungen zu t_4 mit der (impliziten) familialen Förderung werden für beide Gruppen keine signifikanten Zusammenhänge gefunden (vgl. Tabelle 30). Bei der liberaleren Überprüfung der Zusammenhänge (*Modell 1*) lässt sich deskriptiv feststellen, dass sich die familiäre Förderung bei Kindern, die überwiegend in einer anderen Sprache gefördert wurden, positiver auf die Dekodiergeschwindigkeit und das Leseverständnis am Ende der ersten Klasse auszuwirken scheint als bei der Vergleichsgruppe. Im Bereich Rechtschreibleistung gibt es deskriptiv betrachtet keine Gruppenunterschiede beim Zusammenhang der Leistung mit der familialen Förderung. Unter Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten (*Modell 2*) ergibt sich deskriptiv betrachtet ein anderes Bild. Im Bereich Dekodiergeschwindigkeit scheint es keine Gruppenunterschiede beim Zusammenhang der Leistung mit der familialen Förderung zu geben. Dahingegen scheinen in den Bereichen Leseverständnis und Rechtschreibleistung Gruppenunterschiede vorzuliegen. Im Bereich Leseverständnis wirkt sich die familiäre Förderung eher bei Kindern, die überwiegend in einer anderen Sprache gefördert wurden, positiv auf die Leistung aus, während im Bereich Rechtschreibleistung anscheinend eher Kinder, die zuhause überwiegend auf Deutsch gefördert wurden, von der familialen Förderung profitieren.

Die anschließenden Vergleiche der Ausgangsmodelle mit den restriktiven Modellen lassen vermuten, dass hinsichtlich der Zusammenhänge der familialen Förderung mit den schriftsprachlichen Leistungen überwiegend keine Gruppenunterschiede vorliegen. Die Mehrzahl der restriktiven Modelle, in denen die Zusammenhänge zwischen der familialen Förderung und den Leistungen in beiden Gruppen gleichgesetzt wurden, können nicht verworfen werden (χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 3.84$, $df = 1$, n.s.; restriktive Modelle: RMSEA < 0.06, CFI > 0.95, TLI > 0.95, SRMR < 0.08). Eine Ausnahme bildet das restriktive Modell für die Rechtschreibleistung, in dem die kognitiven Fähigkeiten berücksichtigt werden. Dieses Modell sollte aufgrund seiner unzureichenden Modellgüte verworfen werden (χ^2 -Veränderungstest: $\Delta\chi^2 = 1.57$, $df = 1$, n.s.; restriktives Modell: RMSEA = 0.13, CFI = 0.97, TLI = 0.81, SRMR = 0.03). D. h., hier liegen vermutlich Gruppenunterschiede hinsichtlich der Zusammenhänge der Leistung mit der familialen Förderung vor.

Tabelle 30 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_4 in den Bereichen Dekodiergeschwindigkeit, Leseverständnis und Rechtschreibleistung auf die aktive (implizite) familiäre Förderung und die Trainingsteilnahme sowie die kognitiven Fähigkeiten für die beiden Sprachgruppen (1. Förderung überwiegend auf Deutsch; 2. Förderung überwiegend in einer anderen Sprache/manchmal auf Deutsch) in Studie 1

	Dekodiergeschwindigkeit		Leseverständnis		Rechtschreibleistung	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1						
Gruppe 1: Förderung auf Deutsch ($n = 25$)						
Aktive (implizite) Förderung	-0.07 (0.66)	-.02	-0.01 (0.45)	-.01	0.29 (0.25)	.20
Trainings- teilnahme	0.14 (9.51)	.00	2.17 (4.93)	.09	1.05 (4.31)	.06
R^2	.02		.01		.04	
Gruppe 2: Förderung in einer anderen Sprache ($n = 25$)						
Aktive (implizite) Förderung	0.46 (0.49)	.17	0.35 (0.26)	.23	0.19 (0.21)	.14
Trainings- teilnahme	-0.01 (7.14)	.00	4.02 (4.53)	.18	3.33 (3.84)	.18
R^2	.09		.08		.05	
Modell 2						
Gruppe 1: Förderung auf Deutsch ($n = 25$)						
Aktive (implizite) Förderung	-0.01 (0.61)	.00	0.06 (0.41)	.03	0.34 (0.19) [†]	.24 [†]
Trainings- teilnahme	-1.02 (7.93)	-.02	1.01 (3.32)	.04	0.12 (2.83)	.01
Kognitive Fähigkeiten	1.65 (0.93) [†]	.33 [†]	1.64 (0.40) ^{***}	.57 ^{***}	1.31 (0.30) ^{***}	.59 ^{***}
R^2	.11		.33 [*]		.38 ^{**}	
Gruppe 2: Förderung in einer anderen Sprache ($n = 25$)						
Aktive (implizite) Förderung	0.09 (0.34)	.04	0.18 (0.23)	.12	0.04 (0.18)	.03
Trainings- teilnahme	1.18 (6.16)	.03	4.56 (3.99)	.21	3.81 (3.41)	.20
Kognitive Fähigkeiten	2.93 (0.69) ^{***}	.69 ^{***}	1.33 (0.35) ^{***}	.55 ^{***}	1.16 (0.39) ^{**}	.56 ^{**}
R^2	.48 ^{**}		.37 ^{**}		.35 [*]	

Anmerkungen. [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Modell 3 wurde nicht berechnet, da keine Vortestleistungen in den betrachteten Kompetenzen erhoben wurden.

In Hypothese 4.1 wurden höhere Zusammenhänge der familialen Förderung mit den (schrift-) sprachlichen Leistungen postuliert, wenn diese Förderung überwiegend auf Deutsch stattfindet. Dies konnte für Studie 1 zumindest teilweise bestätigt werden. So ist bei der Vorläuferfertigkeit Buchstabenkenntnis eine sprachspezifische Wirkung der familialen Förderung in

dieser Richtung zu vermuten. Dasselbe gilt für die am Ende der ersten Klasse erhobene Rechtschreibleistung, wenn die kognitiven Fähigkeiten als zusätzlicher Prädiktor berücksichtigt werden. Zudem zeigte sich im Bereich Wortschatz, dass eine häusliche Förderung in einer anderen Sprache für die Leistung eher hinderlich zu sein scheint. Dahingegen profitieren im Bereich grammatische Fähigkeiten – bei Berücksichtigung der Ausgangsleistung – wider Erwarten vermutlich eher Kinder, die zuhause in einer anderen Sprache gefördert wurden. Bei der phonologischen Bewusstheit sowie den am Ende der ersten Klasse erhobenen schriftsprachlichen Kompetenzen Dekodiergeschwindigkeit und Leseverständnis bestehen hingegen vermutlich keine Gruppenunterschiede. Hier scheint sich die familiäre Förderung in beiden betrachteten Gruppen gleichermaßen positiv auf die Kompetenzen auszuwirken. In diesen Bereichen konnte somit keine sprachspezifische Wirkung der familialen Förderung aufgezeigt werden.

Studie 2

Ähnlich wie bei den Berechnungen zur dritten Fragestellung erfolgten die Analysen zur vierten Fragestellung für Studie 2 in zwei Schritten. Zunächst wurde die Stichprobe der Kinder mit Migrationshintergrund ($n = 78$) hinsichtlich der Sprache der *impliziten* Förderung in die folgenden drei Gruppen unterteilt: 1. Kinder, die implizit überwiegend auf Deutsch gefördert werden; 2. Kinder, die implizit sowohl auf Deutsch als auch in einer anderen Sprache gefördert werden und 3. Kinder, die implizit überwiegend in einer anderen Sprache gefördert werden. Anschließend folgten Berechnungen mit einer Unterteilung der Stichprobe anhand der Sprache, in der die *explizite* Förderung überwiegend stattfindet.

Sprache, die für die implizite sprachbezogene Förderung überwiegend verwendet wird

Als Erstes wurden die Zusammenhänge der Leistungen mit der *impliziten* familialen Förderung in den unterschiedlichen Sprachgruppen betrachtet. Ein Kind wurde aus diesen Analysen ausgeschlossen, da für dieses Kind die Angabe zur Sprache, die für die implizite familiäre Förderung überwiegend verwendet wird, fehlte. Somit beziehen sich die im Folgenden dargestellten Berechnungen auf eine Stichprobe von $n = 77$ Kindern. Zur Überprüfung der Zusammenhänge wurden Regressionen der Leistungen in den betrachteten Vorläuferfertigkeiten zu t_2 auf die *implizite* familiäre sprachbezogene Förderung für die drei betrachteten Gruppen berechnet (vgl. Tabelle 31). Der einfacheren Darstellung halber werden lediglich die Ergebnisse der liberalsten (*Modell 1*) und konservativsten Überprüfung (*Modell 3*) der Zusammenhänge aufgeführt. Aus den Analysen ohne Berücksichtigung der Ausgangsleistung zu t_1 (*Modell 1*) geht hervor, dass bei Kindern, die überwiegend auf Deutsch gefördert werden, keine signifikanten Zusammenhänge der familialen Förderung mit den Leistungen bestehen. In der Gruppe, die zuhause sowohl auf Deutsch als auch in einer anderen Sprache gefördert wird, existiert ein tendenzieller negativer Zusammenhang in geringer bis moderater Höhe zwischen der För-

derung und der Leistung im Bereich Wortschatz ($\beta = -.25, p < .10$). Bei Kindern, die überwiegend in einer anderen Sprache gefördert werden, hängt die Leistung in diesem Bereich tendenziell positiv und in moderater Höhe mit der Förderung zusammen ($\beta = .36, p < .10$). Weitere Zusammenhänge sind auch in diesen beiden Gruppen nicht zu finden. Unter Berücksichtigung der Leistung zu t_1 als zusätzlicher Prädiktor bleibt das berichtete Befundmuster überwiegend bestehen. Lediglich im Bereich Wortschatz sind die im *Modell 1* vorhandenen tendenziellen Zusammenhänge der Leistung mit der impliziten familialen Förderung bei der konservativeren Überprüfung nicht feststellbar. Insgesamt scheint deskriptiv betrachtet eine Förderung, die überwiegend in einer anderen Sprache stattfindet, am förderlichsten für die Leistungen zu sein.

Hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Zusammenhänge zwischen der impliziten familialen Förderung und den Leistungen in den drei Sprachgruppen ergeben die Vergleiche der Ausgangsmodelle mit den restriktiven Modellen, in denen diese Zusammenhänge in allen drei Gruppen gleichgesetzt wurden, Folgendes. Im Bereich Buchstabenkenntnis scheinen keine Unterschiede zwischen den Gruppen vorzuliegen. Hier kann das restriktive Modell sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung der Leistung zu t_1 nicht verworfen werden (χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 5.99, df = 2, n.s.$; restriktive Modelle: RMSEA < 0.06 , CFI > 0.95 , TLI > 0.95 , SRMR < 0.08). Bei der phonologischen Bewusstheit und beim Wortschatz können hingegen Gruppenunterschiede vermutet werden, wenn die Leistung zu t_1 nicht berücksichtigt wird. Der χ^2 -Veränderungstest zeigt hier zwar jeweils ein nicht signifikantes Ergebnis ($\Delta\chi^2 < 5.99, df = 2, n.s.$), jedoch weist das restriktive Modell eine nicht ausreichende Modellgüte auf (phonologische Bewusstheit: RMSEA = 0.06, CFI = 0.60, TLI = 0.23, SRMR = 0.07; Wortschatz: RMSEA = 0.27, CFI = 0.00, TLI = -0.85, SRMR = 0.11). Somit muss dieses Modell jeweils zugunsten des Ausgangsmodells verworfen werden. Unter Berücksichtigung der Leistung zu t_1 sind jedoch auch in diesen Bereichen keine Unterschiede zu vermuten, da die restriktiven Modelle nicht verworfen werden können (χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 5.99, df = 2, n.s.$; restriktive Modelle: RMSEA < 0.06 , CFI > 0.95 , TLI > 0.95 , SRMR < 0.08).

Tabelle 31 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive implizite familiäre Förderung sowie die Leistung zu t_1 für die drei Sprachgruppen (1. Förderung überwiegend auf Deutsch; 2. Förderung sowohl auf Deutsch als auch in einer anderen Sprache; 3. Förderung überwiegend in einer anderen Sprache) in Studie 2

	Phonologische Bewusstheit		Buchstabenkenntnis		Wortschatz	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1						
Gruppe 1: Förderung auf Deutsch ($n = 30$)						
Aktive implizite Förderung	-0.07 (0.15)	-.09	0.09 (0.23)	.07	0.02 (0.17)	.02
R^2	.01		.01		.00	
Gruppe 2: Förderung sowohl auf Deutsch als auch in einer anderen Sprache ($n = 26$)						
Aktive implizite Förderung	-0.15 (0.22)	-.15	0.08 (0.15)	.07	-0.31 (0.17) [†]	-.25 [†]
R^2	.03		.01		.07	
Gruppe 3: Förderung in einer anderen Sprache ($n = 21$)						
Aktive implizite Förderung	0.15 (0.13)	.21	0.23 (0.21)	.23	0.59 (0.37)	.36 [†]
R^2	.05		.06		.13	
Modell 3						
Gruppe 1: Förderung auf Deutsch ($n = 30$)						
Aktive implizite Förderung	-0.03 (0.12)	-.03	0.09 (0.17)	.07	-0.03 (0.15)	-.02
Leistung zu t_1	0.41 (0.15)**	.46**	1.01 (0.17)***	.78***	0.68 (0.12)***	.78***
R^2	.22 [†]		.61***		.61***	
Gruppe 2: Förderung sowohl auf Deutsch als auch in einer anderen Sprache ($n = 26$)						
Aktive implizite Förderung	-0.06 (0.22)	-.06	0.05 (0.14)	.05	-0.07 (0.18)	-.05
Leistung zu t_1	0.50 (0.16)**	.41**	1.52 (0.10)***	.79***	0.42 (0.12)**	.62***
R^2	.19 [†]		.63**		.41*	
Gruppe 3: Förderung in einer anderen Sprache ($n = 21$)						
Aktive implizite Förderung	0.16 (0.13)	.22	0.27 (0.19)	.27	0.18 (0.26)	.11
Leistung zu t_1	-0.31 (0.34)	-.24	1.47 (0.66)*	.49***	0.68 (0.24)**	.59***
R^2	.12		.29		.42**	

Anmerkungen. [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Sprache, die für die explizite sprachbezogene Förderung überwiegend verwendet wird

Als Nächstes wurden die Zusammenhänge der Leistungen mit der *expliziten* familialen Förderung in den unterschiedlichen Sprachgruppen betrachtet. Diese Analysen erfolgten an einer Stichprobe von $n = 71$ Kindern. Von der ursprünglichen Stichprobe ($n = 78$) wurden insgesamt sieben Kinder aus den folgenden Gründen aus den Berechnungen ausgeschlossen. Für drei Kinder fehlte die Angabe zur Sprache, die für die explizite familiäre Förderung überwiegend verwendet wird. Bei vier weiteren Kindern erfolgte die explizite familiäre Förderung sowohl auf Deutsch als auch in einer anderen Sprache. Da diese Gruppengröße für die vorgenommenen Analysen zu klein ist, wurde diese Gruppe in den Berechnungen nicht berücksichtigt. Die berichteten Ergebnisse beziehen sich somit auf die folgenden beiden Gruppen:

1. Kinder mit Migrationshintergrund, die explizit überwiegend auf Deutsch gefördert werden;
2. Kinder mit Migrationshintergrund, die explizit überwiegend in einer anderen Sprache gefördert werden.

Um die Zusammenhänge der Leistungen mit der expliziten familialen Förderung zu überprüfen, wurden lineare Regressionen berechnet (vgl. Tabelle 32). Erneut beschränkt sich die Erläuterung der Ergebnisse der einfacheren Darstellung halber auf die liberalste (*Modell 1*) und konservativste Überprüfung (*Modell 3*) der Zusammenhänge. Aus den Analysen geht hervor, dass bei Kindern, die überwiegend in einer anderen Sprache gefördert werden, durchgängig ein tendenzieller negativer Zusammenhang zwischen der expliziten familialen Förderung und der Leistung im Bereich phonologische Bewusstheit besteht. Die Höhe dieses Zusammenhangs ist als moderat bis stark einzustufen (*Modell 1*: $\beta = -.42$, $p < .10$; *Modell 3*: $\beta = -.41$, $p < .10$). Dies deutet auf eine hinderliche Wirkung der expliziten Förderung in einer anderen Sprache hin. In den Bereichen Buchstabenkenntnis und Wortschatz ist in keiner der beiden Gruppen ein Zusammenhang zwischen der expliziten Förderung und der Leistung festzustellen. Die deskriptive Betrachtung lässt vermuten, dass eine explizite Förderung in einer anderen Sprache wider Erwarten etwas förderlicher für die Wortschatzleistung ist. Im Bereich Buchstabenkenntnis hingegen scheint eine explizite Förderung in einer anderen Sprache etwas hinderlicher für die Leistung zu sein. Dies gilt vor allem, wenn die Ausgangsleistung in diesem Bereich als zusätzlicher Prädiktor berücksichtigt wird.

Tabelle 32 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Wortschatz auf die aktive explizite familiäre Förderung sowie die Leistung zu t_1 für die beiden betrachteten Sprachgruppen (1. Förderung überwiegend auf Deutsch; 2. Förderung überwiegend in einer anderen Sprache) in Studie 2

	Phonologische Bewusstheit		Buchstabenkenntnis		Wortschatz	
	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β	<i>B (SE)</i>	β
Modell 1						
Gruppe 1: Förderung auf Deutsch ($n = 58$)						
Aktive explizite Förderung	0.01 (0.23)	.01	0.22 (0.34)	.11	-0.39 (0.29)	-.17
R^2	.00		.01		.03	
Gruppe 2: Förderung in einer anderen Sprache ($n = 13$)						
Aktive explizite Förderung	-0.59 (0.41)	-.42 [†]	-0.07 (0.51)	-.03	0.98 (0.98)	.30
R^2	.18		.00		.10	
Modell 3						
Gruppe 1: Förderung auf Deutsch ($n = 58$)						
Aktive explizite Förderung	0.07 (0.22)	.05	-0.02 (0.22)	-.01	-0.10 (0.21)	-.04
Leistung zu t_1	0.39 (0.12)**	.37***	1.01 (0.17)***	.73***	0.57 (0.11)***	.68***
R^2	.14 [†]		.53**		.48***	
Gruppe 2: Förderung in einer anderen Sprache ($n = 13$)						
Aktive explizite Förderung	-0.58 (0.36)	-.41 [†]	-0.41 (0.53)	-.20	0.43 (0.46)	.13
Leistung zu t_1	-0.23 (0.39)	-.21	2.07 (0.74)**	.67**	0.94 (0.20)***	.78***
R^2	.26		.42 [†]		.68***	

Anmerkungen. [†] $p < .10$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Anschließend wurden die Ausgangsmodelle ohne Restriktionen mit den restriktiven Modellen, in denen die Zusammenhänge der Leistungen mit der expliziten familialen Förderung in beiden Gruppen gleichgesetzt wurden, miteinander verglichen. Diese Vergleiche legen nahe, dass es im Bereich phonologische Bewusstheit sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung der Leistung zu t_1 vermutlich Gruppenunterschiede gibt. Aufgrund einer jeweils nicht ausreichenden Modellgüte des restriktiven Modells (χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 3.84$, $df = 1$, n.s.; restriktive Modelle: alle RMSEA > 0.06 , alle CFI < 0.95 , alle TLI < 0.95 , alle SRMR > 0.05) ist in diesem Bereich jeweils das Ausgangsmodell zu präferieren. Im Bereich Buchstabenkenntnis lassen die Berechnungen ohne Berücksichtigung der Leistung zu t_1 keine Gruppenunterschiede vermuten. Hier kann das restriktive Modell nicht verworfen werden (χ^2 -Veränderungstest: $\Delta\chi^2 = 0.27$, $df = 1$, n.s.; restriktives Modell: RMSEA = 0.00, CFI = 1.00, TLI = 1.00, SRMR = 0.02). Bei Berücksichtigung der Leistung zu t_1 scheint es in diesem Be-

reich hingegen Gruppenunterschiede zu geben, da das restriktive Modell tendenziell zugunsten des Ausgangsmodells verworfen werden sollte (χ^2 -Veränderungstest: $\Delta\chi^2 = 2.77$, $df = 1$, $p < .10$; restriktives Modell: RMSEA = 0.22, CFI = 0.81, TLI = 0.25, SRMR = 0.06). Im Bereich Wortschatz können ohne Berücksichtigung der Leistung zu t_1 Gruppenunterschiede bei den Zusammenhängen der Leistungen mit der expliziten familialen Förderung vermutet werden. So sollte das restriktive Modell im Bereich Wortschatz zugunsten des Ausgangsmodells verworfen werden (χ^2 -Veränderungstest: $\Delta\chi^2 = 4.60$, $df = 1$, $p < .05$; restriktives Modell: RMSEA = 0.27, CFI = 0.28, TLI = -0.77, SRMR = 0.08). Wenn die Leistung zu t_1 berücksichtigt wird, lassen sich hingegen keine Gruppenunterschiede vermuten. Hier kann das restriktive Modell nicht verworfen werden (χ^2 -Veränderungstest: $\Delta\chi^2 = 1.43$, $df = 1$, n.s.; restriktives Modell: RMSEA = 0.10, CFI = 0.99, TLI = 0.97, SRMR = 0.02).

In Hypothese 4.1 wurde davon ausgegangen, dass die Zusammenhänge zwischen der familialen Förderung und den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten höher ausfallen, wenn diese Förderung überwiegend auf Deutsch stattfindet. Alles in allem muss diese Hypothese für Studie 2 für die meisten der betrachteten Zusammenhänge abgelehnt werden.

Bei Betrachtung der überwiegend auf Deutsch stattfindenden *impliziten* Förderung lassen sich bei der Buchstabenkenntnis hypothesenkonträr keine Gruppenunterschiede bei den Zusammenhängen der Leistung mit der familialen Förderung absichern. In den Bereichen phonologische Bewusstheit und Wortschatz gibt es hingegen Unterschiede zwischen den betrachteten Sprachgruppen, wenn die Ausgangsleistung nicht berücksichtigt wird. Demnach ist eine überwiegend in einer anderen Sprache stattfindende implizite Förderung wider Erwarten am förderlichsten für die Leistungen in diesen Bereichen. Deskriptiv gesehen gilt dies ebenfalls für den Bereich Buchstabenkenntnis. Für Kinder, die zuhause sowohl auf Deutsch als auch in einer anderen Sprache gefördert werden, wurde ein tendenzieller negativer Zusammenhang der impliziten Förderung mit der Wortschatzleistung gefunden. Dies lässt eine eher hinderliche Wirkung der mehrsprachigen Förderung in diesem Bereich vermuten. Unter Berücksichtigung der Leistung zu t_1 sind jedoch auch in diesen Bereichen keine Gruppenunterschiede festzustellen.

Bei Betrachtung der überwiegend auf Deutsch stattfindenden *expliziten* Förderung werden bei der Buchstabenkenntnis ohne Berücksichtigung der Leistung zu t_1 erneut hypothesenkonträr keine Gruppenunterschiede hinsichtlich des Zusammenhangs der Förderung mit der Leistung gefunden. Wenn die Leistung zu t_1 in die Berechnungen mit aufgenommen wird, sind hingegen Gruppenunterschiede zu vermuten. Dabei ist eine Förderung, die überwiegend in einer anderen Sprache stattfindet, erwartungsgemäß am hinderlichsten für die Leistung in diesem Bereich. Bei der phonologischen Bewusstheit scheint es sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung der Ausgangsleistung Gruppenunterschiede bei den betrachteten Zusammenhängen zu geben. Dieser Unterschied weist dabei ebenfalls in die erwartete Richtung. So wurde für Kinder, die überwiegend in einer anderen Sprache gefördert werden, ein tendenzieller negati-

ver Zusammenhang zwischen der Leistung in diesem Bereich und der expliziten familialen Förderung festgestellt. Dies lässt vermuten, dass eine anderssprachige explizite Förderung für die Leistung in diesem Bereich hinderlich ist. Im Bereich Wortschatz liegen ohne Berücksichtigung der Ausgangsleistung Gruppenunterschiede vor. Hierbei weisen die gefundenen Gruppenunterschiede in eine unerwartete Richtung. So scheint die explizite Förderung in einer anderen Sprache förderlicher für die Leistung zu sein. Dies deckt sich mit den oben berichteten Befunden zur impliziten Förderung. Unter Berücksichtigung der Leistung zu t_1 sind im Bereich Wortschatz hingegen keine Gruppenunterschiede festzustellen.

5.5 Fragestellung 5: Differenzielle Effekte des eingesetzten Trainingsprogramms

Die fünfte Fragestellung der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern die Effekte des in Studie 1 eingesetzten Trainingsprogramms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (HLL; Küspert & Schneider, 2008) und der Buchstaben-Laut-Korrespondenzen (HLL 2; Plume & Schneider, 2004) vom Ausmaß der familialen sprachbezogenen Förderung abhängig sind. Das eingesetzte Trainingsprogramm ist darauf ausgelegt, dass gerade so genannte „Risikokinder“ mit niedrigen Ausgangsleistungen ihre Kompetenzen in den trainierten Bereichen verbessern können. Diese kompensatorische Wirkung des Trainings ist in bisherigen Studien belegt worden (Elbro & Petersen, 2004; Foorman et al., 1998; Jäger et al., 2012; Lundberg et al., 1988; Schneider et al., 1999; Schneider et al., 1997; Schneider et al., 2000; Schneider et al., 1998). Basierend auf den Ergebnissen der Berechnungen zu Hypothese 2.1 (vgl. Kapitel 5.2.1.1) ist davon auszugehen, dass Kinder, die zuhause weniger sprachbezogene Förderung erfahren, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit niedrigere Ausgangsleistungen in den trainierten Bereichen aufweisen. Aufgrund dessen werden in Hypothese 5.1 differenzielle Effekte des eingesetzten Trainingsprogramms auf die trainierten Vorläuferfertigkeiten phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis angenommen: Je weniger sprachbezogene Förderung ein Kind zuhause erfährt, desto höher sollten die Trainingseffekte sein.

Um diese Annahme zu überprüfen, wurde die Gesamtstichprobe ($N = 275$) zunächst anhand der Werte, die auf der Skala der aktiven (impliziten) familialen sprachbezogenen Förderung erreicht wurden, in zwei Gruppen unterteilt. Diese Unterteilung erfolgte anhand eines Median-Splits. Kinder, die auf der Skala der aktiven familialen Förderung einen Wert von über 23 Punkten erzielten, wurden der Gruppe mit hoher familialer Förderung zugeteilt. Dagegen umfasst die Gruppe der Kinder mit niedriger familialer Förderung jene Kinder, die auf dieser Skala 23 Punkte oder weniger erreichten. Die Stichprobengrößen betragen $n = 122$ Kinder für die Gruppe mit hoher familialer Förderung und $n = 153$ Kinder für die Gruppe mit niedriger familialer Förderung. In Tabelle 33 sind die deskriptiven Daten dieser beiden Gruppen in den trainierten Bereichen phonologische Bewusstheit – unterteilt in die phonologische Bewusstheit im *weiteren* und im *engeren* Sinne – sowie Buchstabenkenntnis zu t_1 und t_2 aufgeführt.

Tabelle 33 Deskriptive Daten (Mittelwerte (Standardabweichungen)) der beiden Fördergruppen (1. niedrige familiäre Förderung; 2. hohe familiäre Förderung) in den Bereichen phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis zu t_1 und t_2 in Studie 1

	<i>M (SD)</i>			
	Förderung niedrig ($n = 153$)		Förderung hoch ($n = 122$)	
	t_1	t_2	t_1	t_2
Phonologische Bewusstheit				
im weiteren Sinne	16.34 (3.01)	17.88 (2.31)	16.79 (2.60)	18.08 (2.09)
im engeren Sinne	20.99 (7.23)	29.81 (7.71)	22.94 (7.94)	30.92 (7.91)
insgesamt	37.33 (8.73)	47.69 (8.73)	39.73 (9.24)	49.00 (8.94)
Buchstabenkenntnis	9.27 (7.32)	16.04 (7.47)	10.76 (7.84)	17.17 (7.92)

Die deskriptiven Daten lassen bei den Ausgangsleistungen zu t_1 Gruppenunterschiede in den Bereichen Buchstabenkenntnis und phonologische Bewusstheit im engeren Sinne und somit auch im Gesamtwert der phonologischen Bewusstheit vermuten. Wie erwartet weisen Kinder mit niedriger familiärer Förderung etwas geringere Leistungen auf. Die Überprüfung von Mittelwertunterschieden anhand von t-Tests für unabhängige Stichproben bestätigen die vermuteten Unterschiede in der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne ($t(273) = -2.08$, $p < .05$) sowie im Gesamtwert der phonologischen Bewusstheit ($t(273) = -2.17$, $p < .05$). In den Bereichen phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ($t(273) = -1.30$, n.s.) und Buchstabenkenntnis ($t(273) = -1.60$, n.s.) liegen zu t_1 hingegen keine Gruppenunterschiede vor. Zu t_2 gibt es in keinem der Bereiche statistisch bedeutsame Gruppenunterschiede.

Um die Interventionseffekte des eingesetzten Trainingsprogramms für die beiden betrachteten Gruppen zu überprüfen, wurden Mehrgruppenvergleiche berechnet (vgl. Kapitel 4.4.3). Für die beiden Gruppen wurden die Leistungen in den trainierten Bereichen zu t_2 auf die Prädiktoren Leistung zu t_1 und Trainingsteilnahme regredierte (vgl. Tabelle 34). Die Ergebnisse dieser Berechnungen deuten in eine unerwartete Richtung. Bei der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne sowie der phonologischen Bewusstheit insgesamt sind die Trainingseffekte in beiden Gruppen vergleichbar. Die Höhe des Trainingseffekts ist hier als moderat einzustufen ($.31 \leq \beta \leq .36$, $p < .001$). Auch in den Bereichen phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne und Buchstabenkenntnis sind die Ergebnisse hypothesenkonträr: Hier scheinen Kinder mit einer hohen familiären Förderung eher vom eingesetzten Trainingsprogramm zu profitieren. Dabei ist die Höhe des Trainingseffekts in diesen Bereichen für diese Gruppe als gering bis moderat einzustufen (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne: $\beta = .29$, $p < .01$; Buchstabenkenntnis: $\beta = .20$, $p < .01$). Bei Kindern mit niedriger familiärer Förderung ist für diese Bereiche kein Interventionseffekt nachweisbar.

Tabelle 34 Ergebnisse der Regressionen der Leistungen zu t_2 in den Bereichen phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis auf die Leistung zu t_1 und die Trainingsteilnahme für die beiden Fördergruppen (1. niedrige familiäre Förderung; 2. hohe familiäre Förderung) in Studie 1

	pB iwS B (SE)	β	pB ieS B (SE)	β	pB insgesamt B (SE)	β	BSK B (SE)	β
Gruppe 1: niedrige familiäre Förderung (n = 153)								
Leistung zu t_1	0.36 (0.06)***	.46***	0.56 (0.06)***	.52***	0.53 (0.06)***	.53***	0.78 (0.04)***	.76***
Trainings- teilnahme	0.42 (0.51)	.07	7.03 (1.42)***	.36***	7.54 (1.68)***	.34***	2.38 (1.35) [†]	.12 [†]
R^2	.22**		.39***		.37***		.58***	
Gruppe 2: hohe familiäre Förderung (n = 122)								
Leistung zu t_1	0.28 (0.09)**	.35**	0.63 (0.06)***	.63***	0.63 (0.06)***	.65***	0.71 (0.06)***	.70***
Trainings- teilnahme	1.56 (0.54)**	.29**	6.29 (1.55)***	.31***	7.81 (1.69)***	.34***	3.99 (1.35)**	.20**
R^2	.21*		.46***		.52***		.58***	

Anmerkungen. pB = phonologische Bewusstheit; iwS = im weiteren Sinne; ieS = im engeren Sinne; BSK = Buchstabenkenntnis; [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Anschließend erfolgte jeweils der Vergleich eines Ausgangsmodells, in dem keine Restriktionen vorgenommen wurden, mit einem restriktiven Modell, in dem die Zusammenhänge der Leistungen zu t_2 mit der Trainingsteilnahme in beiden Gruppen gleichgesetzt wurden. Aus diesen Vergleichen kann geschlussfolgert werden, dass vermutlich in keinem der Bereiche Gruppenunterschiede hinsichtlich der Trainingseffekte vorliegen. So zeigt der χ^2 -Veränderungstest in allen Bereichen ein nicht signifikantes Ergebnis (alle χ^2 -Veränderungstests: $\Delta\chi^2 < 3.84$, $df = 1$, n.s.), d. h., das restriktive Modell kann jeweils nicht verworfen werden. Zudem zeigt das restriktive Modell in allen Bereichen bis auf die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne eine gute Modellpassung (alle RMSEA < 0.06 , alle CFI > 0.95 , alle TLI > 0.95 und alle SRMR < 0.08). Bei der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne gilt das restriktive Modell aufgrund einer nicht ausreichenden Modellgüte nur unter Vorbehalt ($\Delta\chi^2 = 2.08$, $df = 1$, n.s.; RMSEA = 0.09, CFI = 0.97, TLI = 0.89; SRMR = 0.06). Das bedeutet, hier ist eine Tendenz zu Gruppenunterschieden bei den Effekten des Trainingsprogramms vorhanden.

Somit muss Hypothese 5.1, in der eine kompensatorische Wirkung des eingesetzten Trainingsprogramms bei einer niedrigen Ausprägung der familialen Förderung postuliert wurde, abgelehnt werden. Insgesamt gesehen gibt es keine Hinweise auf differenzielle Effekte des Trainings. In den Bereichen Buchstabenkenntnis und phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne scheinen deskriptiv betrachtet vielmehr Kinder mit einer *hohen* Ausprägung der familialen Förderung eher vom Trainingsprogramm zu profitieren als die Vergleichsgruppe.

6. Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, die Effekte der vorschulischen familialen sprachbezogenen Förderung auf frühe schriftsprachliche Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland zu analysieren. Dabei sollte auch untersucht werden, inwieweit die bisher primär aus dem englischen Sprachraum vorliegenden Erkenntnisse zu den Zusammenhängen zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den untersuchten Kompetenzen in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden können. Die hierzu durchgeführten Berechnungen ergaben heterogene Befunde. Zunächst zeigte sich, dass es generelle Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an aktiver sprachbezogener Förderung in einer Familie und diversen Vorläuferfertigkeiten und frühen schriftsprachlichen Kompetenzen gibt. Allerdings ließ sich dieser Befund nicht für alle untersuchten Kompetenzen nachweisen. Zudem unterschied sich das Befundmuster für die beiden zugrundeliegenden Studien (Studie 1 und Studie 2). Zusätzlich wurde gefunden, dass die Zusammenhänge zwischen der familialen Förderung und den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen überwiegend über die relevanten Vorläuferfertigkeiten vermittelt werden. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die erhobenen Kompetenzen mit einigen Facetten der familialen sprachbezogenen Förderung eher zusammenhängen als mit anderen Facetten. So ist die *aktive* sprachbezogene Förderung wichtiger für die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen als die *passive* sprachbezogene Förderung. Für den Bereich Buchstabenkenntnis erwies sich die aktive *explizite* Förderung als förderlicher als die aktive *implizite* Förderung. Zudem wurde untersucht, welche Rolle der Migrationshintergrund und die Sprache, die für die Förderung überwiegend verwendet wird, für die untersuchten Zusammenhänge spielen. Für die meisten Kompetenzbereiche wurden erwartungsgemäß keine Migrationsunterschiede bei den Zusammenhängen zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen gefunden. Hinsichtlich der Frage, ob sich eine überwiegend auf Deutsch stattfindende familiale Förderung als förderlicher für die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen erweist, ergab sich ein gemischtes Bild. Die postulierte sprachspezifische Wirkung der familialen Förderung konnte nicht eindeutig nachgewiesen werden. Abschließend wurde in der vorliegenden Arbeit untersucht, inwiefern die Effekte des in Studie 1 eingesetzten Trainingsprogramms abhängig vom Ausmaß der familialen sprachbezogenen Förderung sind. Hier ließ sich der angenommene kompensatorische Effekt des Trainingsprogramms nicht bestätigen. Deskriptiv betrachtet scheinen Kinder, die zuhause ein hohes Ausmaß an sprachbezogener Förderung erfahren, eher vom Trainingsprogramm zu profitieren.

Um die heterogenen Befunde der vorliegenden Arbeit besser einordnen zu können, werden nachfolgend zunächst die Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen geschildert und diskutiert (Kapitel 6.1 bis 6.5). Anschließend erfolgt in Kapitel 6.6 eine Erläuterung der Limitationen der vorliegenden Arbeit. Zuletzt werden in Kapitel 6.7 Implikationen für die zukünftige Erforschung der familialen Förderung abgeleitet.

6.1 Zur häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund

In der vorliegenden Arbeit erfolgte zunächst eine Darstellung der häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund in den beiden Studien, auf die sich die Arbeit bezieht (vgl. Kapitel 5.1). Hierbei wurde bei den Berechnungen zu Migrationsunterschieden auf eine Kontrolle des SES verzichtet, da eine Deskription der tatsächlich vorhandenen Situation hinsichtlich der häuslichen Förderumgebung erfolgen sollte. Es gilt zu berücksichtigen, dass die vorhandenen SES-Unterschiede in den betrachteten Gruppen ein möglicher Grund für die gefundenen Migrationsunterschiede bei den Merkmalen der häuslichen Förderumgebung sind.

In beiden Studien wurden Migrationsunterschiede bei diversen Merkmalen der häuslichen Förderumgebung aufgezeigt. Demnach ist die Förderumgebung in Familien ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Merkmale *für die Förderung vorhandene Ressourcen, allgemeine lesebezogene Einstellungen der Eltern* und *wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens im Alltag* anregender als in Familien mit Migrationshintergrund. Zusätzlich waren Eltern ohne Migrationshintergrund in Studie 1 in höherem Maße davon überzeugt, dass sie ihr Kind beim Lesenlernen unterstützen können, und zeigten zudem selbst ein höheres Ausmaß an literacyrelevantem Modellverhalten wie z. B. das Lesen von Büchern. In Studie 2 gab es bei diesen beiden Merkmalen der häuslichen Förderumgebung hingegen keine Migrationsunterschiede. Diese unterschiedlichen Befunde sind möglicherweise auf Unterschiede in der Stichprobensammensetzung in Studie 1 und 2 zurückzuführen. So verfügt die Substichprobe der Familien mit Migrationshintergrund in Studie 1 mit einem durchschnittlichen HISEI von 35.62 über einen niedrigeren SES als die vergleichbare Substichprobe in Studie 2, die im Mittel einen HISEI-Wert von 41.56 aufweist. Damit einhergehend sind die SES-Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Studie 2 geringer ausgeprägt als in Studie 1. Dies könnte dazu geführt haben, dass in Studie 2 bei einigen Skalen der häuslichen Förderumgebung keine Migrationsunterschiede festgestellt wurden.

Als zentrales Merkmal der Förderumgebung wurde die *aktive sprachbezogene Förderung* untersucht. Diese Skala umfasste eine Reihe an prä- und paraliterarischen Aktivitäten, die für die (Schrift-)Sprachentwicklung des Kindes förderlich sein sollen, wie z. B. das Singen von Liedern, das gemeinsame Lesen oder das Erzählen von Geschichten. Hier ergaben die Analysen für die Gesamtskala in beiden Studien, dass sich Familien mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich der Durchführungshäufigkeit von sprachbezogenen Förderaktivitäten nicht voneinander unterscheiden. Jedoch zeigten Analysen auf Einzel-Item-Ebene, dass es bei der Durchführungshäufigkeit einzelner Förderaktivitäten durchaus Migrationsunterschiede gibt. So werden in Familien ohne Migrationshintergrund bspw. die Aktivitäten *Bücher (vor-)lesen*, *Bücher gemeinsam anschauen und darüber sprechen* und *über Dinge unterhalten, die gemacht wurden* häufiger durchgeführt. Demgegenüber finden Aktivitäten wie z. B. *mit*

Alphabet-Spielzeug spielen und dem Kind beibringen, Wörter zu schreiben/Wörter zu lesen in Familien mit Migrationshintergrund häufiger statt. Zudem wurden in Studie 2 Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund bei den Unterskalen *aktive implizite sprachbezogene Förderung* und *aktive explizite sprachbezogene Förderung* nachgewiesen. Dabei umfasst die implizite sprachbezogene Förderung prä- und paraliterarische Aktivitäten wie bspw. Lieder singen, Geschichten erzählen und Wortspiele spielen, während die explizite sprachbezogene Förderung „Lehr“tätigkeiten (so genanntes „Teaching“) wie z. B. das Beibringen von Buchstaben oder das Beibringen von Lesen beinhaltet. Den Berechnungen zufolge werden *implizite* sprachbezogene Förderaktivitäten in Familien *ohne* Migrationshintergrund häufiger umgesetzt, während in Familien *mit* Migrationshintergrund das Ausmaß an *expliziter* sprachbezogener Förderung höher ausgeprägt ist.

Dieser Befund verdeutlicht, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder vermutlich aus anderen Beweggründen zuhause fördern als deutschsprachige Eltern. Es ist anzunehmen, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder eher auf die Schule vorbereiten möchten. Daher fördern sie ihre Kinder zuhause eher *explizit*, bringen ihnen also eher die Buchstaben des Alphabets sowie das Lesen und Schreiben bei. Dahingegen legen deutschsprachige Eltern (ohne Migrationshintergrund) ihren Fokus vermutlich eher auf die so genannte *implizite* Förderung, da sie das Spielverhalten ihrer Kinder im Vorschulalter als wichtiger ansehen. In ihren Augen rückt das Lesen- und Schreibenlernen erst ab der Einschulung ihres Kindes in den Vordergrund. Die Beweggründe der Eltern für die familiäre sprachbezogene Förderung ihrer Kinder wurden in der vorliegenden Arbeit nicht erhoben. Daher konnten die vermuteten kulturellen Unterschiede hinsichtlich der Motive für die häusliche Förderung nicht überprüft werden.

Hinsichtlich der Sprache, in der die familiäre sprachbezogene Förderung überwiegend stattfindet, wurden in beiden Studien ebenfalls Migrationsunterschiede festgestellt. Demnach fanden die familialen Förderaktivitäten in Familien mit Migrationshintergrund eher in einer anderen Sprache als Deutsch statt. In beiden Studien verwendeten ca. 40 % der Eltern mit Migrationshintergrund überwiegend Deutsch für die *impliziten* sprachbezogenen Förderaktivitäten (Studie 1: 41.2 %; Studie 2 37.2 %). Die in Studie 2 erhobene *explizite* sprachbezogene Förderung fand in 74.4 % der Familien mit Migrationshintergrund überwiegend auf Deutsch statt. Somit werden die expliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten in diesen Familien weitaus häufiger auf Deutsch durchgeführt. Dies kann ebenfalls als Hinweis dafür gesehen werden, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder durch die sprachbezogene Förderung auf die Schule vorbereiten möchten. Da die Unterrichtssprache in der Schule Deutsch ist, verwenden sie für diese Art der Förderung eher Deutsch als für die alltäglicheren impliziten Förderaktivitäten.

Die in der vorliegenden Arbeit gefundenen Migrationsunterschiede gehen mit bisherigen Befunden zur häuslichen Förderumgebung einher. So wurde in den Vorlesestudien der Stiftung Lesen festgestellt, dass in Familien mit Migrationshintergrund generell weniger vorgelesen wird (Ehmig & Reuter, 2011, 2013). Gleichzeitig ist in diesen Familien von einem Mangel an

Büchern und dem Fehlen einer Lesekultur auszugehen. Auch die Längsschnittstudie ESKOM-VG zeigte auf, dass monolingual deutschsprachig aufwachsenden Vorschulkindern häufiger vorgelesen wird als ihren Peers aus Familien mit türkischem Migrationshintergrund (Becker, 2010). Erwartungsgemäß verfügten Familien ohne Migrationshintergrund in dieser Studie zudem über einen höheren Buchbesitz. Zusätzlich wurde in der britischen EPPE-Studie ebenfalls nachgewiesen, dass in Familien mit Migrationshintergrund weniger Literacy-Förderung betrieben wird (Sylva et al., 2008). Einschränkend muss jedoch berücksichtigt werden, dass Migrationsunterschiede beim Vorlesen auch durch Unterschiede im Bildungsniveau der Eltern und – damit verbunden – im SES zustande kommen könnten. So wurden in den Vorlesestudien positive Zusammenhänge zwischen der elterlichen Bildung und der Vorlesehäufigkeit gefunden (Ehmig & Reuter, 2013). Zudem verschwanden in der EPPE-Studie die kulturellen Unterschiede hinsichtlich der häuslichen Förderung, wenn für die sozialen Hintergrundvariablen kontrolliert wurde (Sylva et al., 2008). In der vorliegenden Arbeit weisen Familien ohne Migrationshintergrund erwartungsgemäß einen höheren SES und ein höheres Bildungsniveau der Eltern auf als Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 5.1). Weiterführende Analysen zeigen jedoch, dass der Großteil der bei den einzelnen Förderaktivitäten – wie bspw. beim Vorlesen – gefundenen Migrationsunterschiede auch unter Kontrolle des Schulabschlusses der Mutter oder des Vaters sowie unter Kontrolle des SES bestehen bleiben. Dies liegt vermutlich daran, dass in der vorliegenden Arbeit – wenn überhaupt – ein lediglich geringer Zusammenhang zwischen den sozialen Hintergrundvariablen und den familialen Förderaktivitäten existiert. Dies steht etwas im Widerspruch zum generellen Forschungsstand. Hier finden sich Hinweise darauf, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen dem SES und der Ausprägung der häuslichen Förderung gibt (Korat et al., 2007; Leseman & de Jong, 1998, 2001; Melhuish, E. et al., 2001; Melhuish, E. C. et al., 2008; Niklas & Schneider, 2013; Sylva et al., 2008; van Steensel, 2006). Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass für die Ausprägung der häuslichen Förderung nicht allein der soziale Hintergrund entscheidend ist. Vielmehr ist wichtiger, dass die Eltern eine gewisse wertschätzende Haltung gegenüber Schriftsprache und Literacy einnehmen. Die Forschergruppe der EPPE-Studie bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „What parents do is more important than who they are.“ (Melhuish, E. et al., 2001, S. 29; Sylva et al., 2008, S. 3).

6.2 Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und frühen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen

Im Anschluss an die Deskription der häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund erfolgte die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den erhobenen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen (vgl. Kapitel 5.2). Dabei wurden zunächst die generellen Zusammenhänge der Kompetenzen mit dem Ausmaß an aktiver sprachbezogener Förderung in den Familien betrachtet. Anschließend wurden die Zusammenhänge der Kompetenzen mit einzelnen Facetten der sprachbezogenen

Förderung untersucht. Anhand dieser Berechnungen sollte überprüft werden, inwieweit die bisherigen, meist im englischen Sprachraum gewonnenen, Erkenntnisse zu den Zusammenhängen der familialen sprachbezogenen Förderung mit den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden können.

Bei den nachfolgend diskutierten Ergebnissen muss bedacht werden, dass es in den unterschiedlichen Regressionsmodellen (liberale vs. konservative Überprüfung der Zusammenhänge) zu einer Unter- oder Überschätzung der Zusammenhänge gekommen sein könnte. So wird bei der konservativen Überprüfung, in der die Ausgangsleistung im betrachteten Bereich berücksichtigt wird, automatisch auch für den vorangegangenen Effekt der häuslichen Förderung auf die Ausgangsleistung kontrolliert. Daher ist eine Unterschätzung der Zusammenhänge bei dieser konservativen Testung wahrscheinlich. Dahingegen ist im liberalen Modell, in dem keine Kontrollvariablen berücksichtigt wurden, von einer Überschätzung der Zusammenhänge der häuslichen Förderung mit den Leistungen in den betrachteten Kompetenzbereichen auszugehen. Die Höhe des wahren Einflusses der häuslichen Förderung auf die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen liegt daher vermutlich zwischen den Ergebnissen der liberalen und konservativen Überprüfung der Zusammenhänge.

Zusammenhänge zwischen den familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten und den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten

In Studie 1 ließen sich hypothesenkonform geringe Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an aktiver sprachbezogener Förderung und den Leistungen in den Bereichen phonologische Bewusstheit ($\beta = .17, p < .01$), Buchstabenkenntnis ($\beta = .12, p < .05$) und grammatische Fähigkeiten ($\beta = .13, p < .05$) nachweisen. In Studie 2 konnte ein geringer bis moderater Zusammenhang für den Bereich Buchstabenkenntnis ($\beta = .26, p < .001$) festgestellt werden. Die Höhe der gefundenen Zusammenhänge ist dabei etwas geringer ausgeprägt als in der bisherigen Forschung meist berichtet wurde. So variieren die in diversen englischsprachigen Meta-Analysen festgestellten Zusammenhänge zwischen dem gemeinsamen Lesen und den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten im Kindergartenalter zwischen $r = .22$ und $r = .34$ (Bus et al., 1995; Mol & Bus, 2011; Scarborough & Dobrich, 1994). In weiteren Studien im englischen Sprachraum, in denen die häusliche Förderung umfassender – d. h. nicht lediglich durch das gemeinsame Lesen – erhoben wurde, wurden ebenfalls höhere Zusammenhänge zwischen der familialen Förderung und diversen schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten im Kindergartenalter gefunden (Foy & Mann, 2003; Payne et al., 1994; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal et al., 1996; Sénéchal et al., 1998). Die Zusammenhänge variieren hierbei zwischen $r = .14$ und $r = .58$, wobei die meisten Zusammenhänge im Bereich zwischen $r = .20$ und $r = .30$ liegen. Darüber hinaus werden in den Arbeiten von Niklas und Schneider (2010, 2013) auch für deutschsprachige Stichproben höhere Zusammenhänge zwischen der Home Literacy Environment und den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten berichtet (r zwischen $.51$ und $.65$). Als weitere Studie im deutschen Sprachraum, in deren

Rahmen u. a. auch die Bedeutung der frühen Home Literacy Environment für die Kompetenzentwicklung längsschnittlich untersucht wurde, ist die BiKS-Studie zu nennen. Lehl et al. (2012) stellten in dieser Studie Zusammenhänge in vergleichbar geringer Höhe wie in der vorliegenden Arbeit fest (β variiert zwischen .08 und .21). Als möglicher Grund für die geringen Zusammenhänge in der vorliegenden Arbeit ist zum einen aufzuführen, dass Eltern in Deutschland bei ihren Kindern im Vorschulalter eventuell weniger Wert auf die Förderung des Schriftspracherwerbs legen als dies Eltern in englischsprachigen Ländern tun (Niklas & Schneider, 2013). Zum anderen könnten die geringeren Zusammenhänge auch darin begründet sein, dass das Lesenlernen im Englischen aufgrund einer irreguläreren und gleichzeitig komplexeren Orthographie schwieriger ist als im Deutschen. Somit könnte die häusliche sprachbezogene Förderung für die Schriftsprachentwicklung im Englischen wichtiger sein (Niklas & Schneider, 2013). Hinzu kommt außerdem, dass im deutschen Sprachraum das Lehren von Lesen und Schreiben im Kindergarten keinen so hohen Stellenwert einnimmt wie in englischsprachigen Ländern. Folglich ist das Beherrschen schriftsprachlicher Kompetenzen im deutschen Schulsystem erst zu einem späteren Zeitpunkt notwendig und als Konsequenz verfügen Kinder im deutschen Sprachraum über geringere schriftsprachliche Kompetenzen, wenn sie eingeschult werden (Niklas & Schneider, 2013). An dieser Stelle muss einschränkend angemerkt werden, dass die meisten der in der vorliegenden Arbeit festgestellten Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den Vorläuferfertigkeiten nicht nachgewiesen werden konnten, wenn für die Ausgangsleistung im selben Kompetenzbereich kontrolliert wurde. Dabei stellte sich die Ausgangsleistung durchweg als stärkster Prädiktor der späteren Leistung heraus. Wie eingangs in diesem Kapitel erwähnt, handelt es sich hierbei allerdings um eine sehr konservative Überprüfung, bei der eine Unterschätzung der Zusammenhänge wahrscheinlich ist. Es ist davon auszugehen, dass die Höhe des wahren Einflusses der häuslichen Förderung auf die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen zwischen den Ergebnissen der liberalen und konservativen Überprüfung der Zusammenhänge liegt.

Für den Bereich Wortschatz wurde in der vorliegenden Arbeit wider Erwarten kein Zusammenhang der Leistung mit der aktiven familialen Förderung festgestellt. Dies widerspricht bisherigen Forschungserkenntnissen. In den bereits erwähnten Meta-Analysen wurde bei Kindern im Vorschulalter für die mündliche Sprachkompetenz – zu der auch der Wortschatz gezählt wird – ein Zusammenhang mit dem gemeinsamen Lesen in Höhe von $r = .22$ (Scarborough & Dobrich, 1994), $r = .32$ (Bus et al., 1995) bzw. $r = .34$ (Mol & Bus, 2011) gefunden. Zusätzlich wurden in weiteren Studien, in denen die häusliche Förderung umfassender operationalisiert wurde, ebenfalls positive Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderung und den mündlichen Sprachfähigkeiten in Höhe von $r = .14$ bis $r = .58$ festgestellt (Payne et al., 1994; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal et al., 1996; Sénéchal et al., 1998). Zudem konnte sowohl für englischsprachige als auch für deutschsprachige Stichproben nachgewiesen werden, dass das Dialogische Lesen positive Effekte auf den Wortschatz ausübt

(Ennemoser et al., 2013; Mol et al., 2009; Mol et al., 2008). Dabei erwies sich das Dialogische Lesen insbesondere als förderlich für produktive Sprachfähigkeiten. Im deutschen Sprachraum konnten Niklas und Schneider (2013) einen Zusammenhang zwischen der Home Literacy Environment und dem Wortschatz im Kindergartenalter in Höhe von $r = .63$ aufzeigen. Dahingegen wurde im Rahmen der BiKS-Studie ein lediglich geringer Zusammenhang zwischen der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion und der Wortschatzleistung in Höhe von $\beta = .08$ festgestellt (Lehrl et al., 2012). Für die *Quantität* der aktiven sprachbezogenen Förderung in der Familie – wie sie in der vorliegenden Arbeit erhoben wurde – konnten auch Lehrl et al. (2012) keinen Zusammenhang mit dem Wortschatz nachweisen. Ein möglicher Grund für den in der vorliegenden Arbeit nicht vorhandenen Zusammenhang zwischen der aktiven familialen Förderung und der Wortschatzleistung könnte sein, dass ein Summenscore als Indikator für die häusliche Förderung verwendet wurde. Neben dem gemeinsamen Lesen umfasst die Skala der familialen Förderung viele weitere Aktivitäten, die eventuell keine Auswirkung auf den Wortschatz haben. Eine Andeutung in diese Richtung liefert die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Wortschatzleistung und der Aktivität *Bücher (vor-)lesen*: Hier wird in Studie 1 ein tendenzieller geringer Zusammenhang in der erwarteten Richtung gefunden ($\beta = .17, p < .10$). In Studie 2 ist dieser geringe Zusammenhang statistisch bedeutsam ($\beta = .13, p < .01$). Ein weiterer möglicher Grund dafür, dass ein Zusammenhang zwischen der häuslichen Förderung und der Wortschatzleistung in der vorliegenden Arbeit nicht festgestellt werden konnte, ist in der Operationalisierung des Konstrukts Wortschatz und – damit verbunden – in den für die Erhebung verwendeten Instrumenten zu sehen. In Studie 1 wurde der Wortschatz ausführlicher, d. h. mit einer höheren Anzahl an Items, erfasst, wobei jedoch lediglich der rezeptive Wortschatz gemessen wurde. Demgegenüber wurden in Studie 2 sowohl produktive als auch rezeptive Aspekte des Wortschatzes erhoben. Bisherige Studienerkenntnisse lassen vermuten, dass bei der Berücksichtigung des produktiven Wortschatzes höhere Zusammenhänge nachweisbar sind. So konnten in Studien, in denen produktive Aspekte des Wortschatzes einbezogen wurden, höhere Zusammenhänge zur häuslichen Förderung aufgezeigt werden ($r = .43$ bei Payne et al. (1994); $r = .58$ bei Sénéchal et al. (1996)). Bei alleiniger Berücksichtigung des rezeptiven Wortschatzes fallen die Zusammenhänge etwas geringer aus (r variiert zwischen $.14$ und $.40$) (Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal et al., 1996; Sénéchal et al., 1998). In der vorliegenden Arbeit ließen sich jedoch in Studie 2 auch bei getrennter Betrachtung der beiden Wortschatzkomponenten keine Zusammenhänge mit der familialen Förderung nachweisen (rezeptiver Wortschatz: $B (SE) = 0.01 (0.03)$, $\beta = .02$, n.s.; produktiver Wortschatz: $B (SE) = 0.01 (0.03)$, $\beta = .03$, n.s.). Die zur Erfassung des Wortschatzes eingesetzten Testverfahren verfügten in beiden Studien über eine zufriedenstellende Reliabilität (alle Cronbachs $\alpha \geq .90$; vgl. Kapitel 4.3.2.1). Eine unreliable Messung der Wortschatzleistung kann somit als Grund für das Ausbleiben des Zusammenhangs dieser Leistung mit der häuslichen Förderung ausgeschlossen werden. In Studie 2 deuten jedoch die Häufigkeitsverteilungen der Testwerte im Bereich Wortschatz auf Deckeneffekte hin. Aufgrund dessen konnte hinsichtlich der Leistung in diesem Bereich keine ausreichende Differenzierung zwischen den

Kindern erfolgen, was die nicht vorhandenen Zusammenhänge der Wortschatzleistung mit der häuslichen Förderung in Studie 2 erklären könnte.

Im Gegensatz zur Studie 1 wurde in Studie 2 kein Zusammenhang zwischen der aktiven häuslichen Förderung und der phonologischen Bewusstheit gefunden. Dies liegt unter Umständen daran, dass die Kinder in Studie 2 im Mittel ein Jahr jünger waren als die Kinder in Studie 1: Zu Beginn der Studie 2 betrug das Durchschnittsalter 4;7 Jahre, während dieses in Studie 1 bei 5;7 Jahre lag. Bei der jüngeren Stichprobe in Studie 2 konnte somit für die Leistung im Bereich phonologische Bewusstheit möglicherweise deswegen kein Zusammenhang mit der häuslichen Förderung festgestellt werden, da die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit – vor allem der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne – erst zu einem späteren Zeitpunkt weit genug vorangeschritten ist. Womöglich konnte die phonologische Bewusstheit mit den in Studie 2 eingesetzten Testverfahren für diese Altersgruppe nicht detailliert genug erfasst werden. Dies könnte dazu geführt haben, dass kein Zusammenhang zwischen der häuslichen Förderung und der Leistung in diesem Bereich nachgewiesen wurde. Dieses Argument muss jedoch vor dem Hintergrund, dass in Studie 2 bei der Erfassung der phonologischen Bewusstheit weder Boden- noch Deckeneffekte auftraten, relativiert werden. Somit ist auch in Studie 2 in diesem Bereich eine ausreichende Differenzierung zwischen den Kindern möglich gewesen.

In beiden betrachteten Studien hing zudem die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit erwartungsgemäß nicht mit dem Ausmaß an aktiver familialer Förderung zusammen. Da es sich hierbei um eine so genannte kultur- und bildungsunabhängige (culture fair) Fähigkeit handelt, ist sie nur in geringem Maße durch Umwelteinflüsse veränderbar. Dasselbe Ergebnis lieferten die Berechnungen für die ebenfalls kultur- und bildungsunabhängige Arbeitsgedächtniskapazität in Studie 2: Es existierte kein Zusammenhang mit der familialen Förderung. In Studie 1 wurde hingegen ein unerwarteter Zusammenhang zwischen der familialen Förderung und dem phonologischen Arbeitsgedächtnis – dem Nachsprechen von Pseudowörtern – gefunden. Dieser Befund kommt möglicherweise dadurch zustande, dass das phonologische Arbeitsgedächtnis als Komponente der phonologischen Informationsverarbeitung (Wagner & Torgesen, 1987; vgl. Kapitel 2.1.1) durch Förderung doch beeinflusst wird. Für diesen Erklärungsansatz spricht auch der gefundene Effekt des in Studie 1 eingesetzten Trainings zur phonologischen Bewusstheit auf die Leistung in diesem Bereich ($\beta = .16, p < .05$).

Zusammenhänge zwischen den familialen sprachbezogenen Förderaktivitäten und den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen am Ende der ersten Klasse

Zusätzlich wurden in Studie 1 geringe Zusammenhänge der aktiven familialen sprachbezogenen Förderung mit den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen Dekodiergeschwindigkeit ($\beta = .15, p < .05$) und Leseverständnis ($\beta = .13, p < .05$) am Ende der ersten Klasse aufgezeigt. Für den Bereich Rechtschreibleistung war dieser Zusammenhang tendenziell vorhanden ($\beta = .11, p < .10$). Wider Erwarten sind diese Zusammenhänge in ihrer Höhe vergleichbar mit

den Zusammenhängen zwischen der familialen Förderung und den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten. Bei der konservativen Überprüfung der Zusammenhänge unter Berücksichtigung des ebenfalls am Ende der ersten Klasse erhobenen Indikators der nonverbalen Intelligenz wurden keine Zusammenhänge der familialen Förderung mit den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen gefunden. Aufgrund des bisherigen Forschungsstandes wäre zu erwarten gewesen, dass die Zusammenhänge mit den schriftsprachlichen Kompetenzen in der Grundschule geringer ausfallen als die Zusammenhänge mit den Vorläuferfertigkeiten (Bus et al., 1995; de Jong & Leseman, 2001; Klein & Kogan, 2013; Lehrl et al., 2013; Sénéchal & LeFevre, 2002). Eine mögliche Erklärung für diesen Befund ist, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen in der vorliegenden Studie am Ende des ersten Schuljahres und somit sehr früh erhoben wurden. Bei einer Erhebung der Kompetenzen zu einem späteren Zeitpunkt im Laufe der Grundschulzeit ist davon auszugehen, dass die Zusammenhänge mit der familialen Förderung voraussichtlich geringer ausgefallen wären bzw. nicht mehr vorhanden sein würden.

Weitere Analysen in der vorliegenden Arbeit zeigten, dass die Zusammenhänge der aktiven familialen sprachbezogenen Förderung mit der Dekodiergeschwindigkeit und der Rechtschreibleistung am Ende der ersten Klasse jeweils über die Vorläuferfertigkeiten phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis vermittelt werden. Dies geht mit bisherigen Forschungserkenntnissen der Arbeitsgruppe um Sénéchal und LeFevre einher, die im so genannten Home Literacy Model zusammengefasst wurden (Sénéchal, 2011). Die hierin angenommenen Mediationen der Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderung und den schriftsprachlichen Fähigkeiten über die jeweils relevanten Vorläuferfertigkeiten konnten von der Arbeitsgruppe selbst (Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal et al., 1998) sowie von weiteren Forschungsgruppen in Australien (Hood et al., 2008), den Niederlanden (de Jong & Leseman, 2001) und Deutschland (Lehrl et al., 2013) bestätigt werden. In der vorliegenden Arbeit konnte hingegen nicht gezeigt werden, dass der Zusammenhang der familialen Förderung mit der Leistung im Bereich Leseverständnis über die im Kindergartenalter erhobenen Vorläuferfertigkeiten Wortschatz und grammatische Fähigkeiten vermittelt wird. Im Falle der Wortschatzleistung liegt dies daran, dass für diesen Bereich kein Zusammenhang mit der familialen Förderung nachgewiesen werden konnte. Da kein solcher Zusammenhang vorlag, konnte der Zusammenhang zwischen der familialen Förderung und der Leistung im Leseverständnis folglich nicht über die Wortschatzleistung mediiert werden.

Unterschiede in den Zusammenhängen mit aktiver und passiver familialer sprachbezogener Förderung

Des Weiteren zeigten die Berechnungen in der vorliegenden Arbeit, dass durchgehend kein Zusammenhang zwischen der passiven sprachbezogenen Förderung, d. h. dem literacyrelevanten Modellverhalten der Eltern, und den erhobenen Kompetenzen besteht. Es ist zu vermuten, dass die aktive sprachbezogene Förderung, die gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kind beinhaltet, für die (Schrift-)Sprachentwicklung wichtiger ist als das reine Lernen am

Modell. Dies entspricht den Erwartungen und geht mit Befunden aus der bisherigen Forschung einher. So konnten Burgess et al. (2002) an einer Stichprobe von vier- bis fünfjährigen Kindergartenkindern in den USA zeigen, dass die Leistungen in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Dekodieren von Wörtern höher mit aktiven Aspekten der HLE zusammenhängen als mit passiven.

Unterschiede in den Zusammenhängen mit aktiver impliziter und aktiver expliziter familialer sprachbezogener Förderung

In Studie 2 der vorliegenden Arbeit erfolgte eine Unterteilung der aktiven sprachbezogenen Förderung in implizite und explizite Aspekte. Während die *implizite* sprachbezogene Förderung prä- und paraliterarische Aktivitäten wie bspw. Lieder Singen, Geschichten Erzählen und Wortspiele Spielen umfasst, beinhaltet die *explizite* sprachbezogene Förderung „Lehr“tätigkeiten (so genanntes „Teaching“) wie z. B. das Beibringen von Buchstaben oder das Beibringen von Lesen. Bezüglich der Zusammenhänge der Vorläuferfertigkeiten mit den impliziten und expliziten Aspekten der sprachbezogenen Förderung waren die Ergebnisse für den Bereich Buchstabenkenntnis erwartungskonform. Die Leistung in diesem Bereich hing stärker mit der expliziten Förderung, d. h. dem Ausmaß an Teaching, zusammen als mit der impliziten Förderung. Dies entspricht den bisherigen Forschungserkenntnissen aus diversen Studien im englischen Sprachraum (Evans et al., 2000; Hood et al., 2008; Martini & Sénéchal, 2012; Sénéchal & LeFevre, 2002, 2014; Sénéchal et al., 1998; Skwarchuk et al., 2014; Stephenson et al., 2008; Storch & Whitehurst, 2001; Sylva et al., 2011). Auch für deutschsprachige Kinder wurde dieser Zusammenhang im Rahmen der BiKS-Studie bereits nachgewiesen (Lehrl et al., 2012). Für die Leistungen in den Bereichen phonologische Bewusstheit und Wortschatz wurden in der vorliegenden Arbeit wider Erwarten weder Zusammenhänge mit der impliziten noch Zusammenhänge mit der expliziten sprachbezogenen Förderung gefunden. Aufgrund bisheriger Forschungsbefunde war davon ausgegangen worden, dass die Leistung im Bereich phonologische Bewusstheit sowohl mit der impliziten als auch mit der expliziten Förderung zusammenhängt, während für die Wortschatzleistung ein Zusammenhang mit der impliziten sprachbezogenen Förderung erwartet wurde. Als mögliche Gründe für die nicht gefundenen Zusammenhänge können diverse Punkte in Betracht gezogen werden. So ist die bereits oben erwähnte Tatsache zu nennen, dass ein Summenscore als Indikator für die häusliche Förderung verwendet wurde. Bei der Betrachtung einzelner Aktivitäten – wie bspw. das gemeinsame Lesen – werden durchaus geringe Zusammenhänge mit den Leistungen festgestellt. Des Weiteren sind die Bereiche phonologische Bewusstheit und Wortschatz mit den eingesetzten Verfahren womöglich nicht differenziert genug erfasst worden. Beim Bereich phonologische Bewusstheit liegt dies – wie bereits oben erläutert – möglicherweise am jüngeren Alter der getesteten Kinder. Zu Beginn der Studie 2 betrug das Durchschnittsalter 4;7 Jahre, während dieses in Studie 1 bei 5;7 Jahre lag. Da die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit bei der jüngeren Stichprobe in Studie 2 eventuell noch nicht weit genug vorangeschritten war,

konnte für die Leistung in diesem Bereich kein Zusammenhang mit der häuslichen Förderung festgestellt werden. Wie bereits oben beschrieben, lassen die Häufigkeitsverteilungen der Testwerte im Bereich Wortschatz in Studie 2 auf Deckeneffekte schließen. Diese Deckeneffekte könnten dazu geführt haben, dass hinsichtlich der Leistung in diesem Bereich keine ausreichende Differenzierung zwischen den Kindern erfolgen konnte. Möglicherweise ist dies der Grund für die nicht vorhandenen Zusammenhänge der Wortschatzleistung mit der häuslichen Förderung.

6.3 Zur Rolle des Migrationshintergrundes

Die dritte Fragestellung der vorliegenden Arbeit beschäftigte sich mit der Frage, ob es bei den untersuchten Zusammenhängen zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den erhobenen Kompetenzen Migrationsunterschiede gibt. Dabei erfolgte ein Vergleich zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, die alle in ihrer Familie überwiegend auf Deutsch gefördert wurden. Es wurde angenommen, dass in beiden Gruppen vergleichbare Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten bestehen. Dies wurde damit begründet, dass in beiden Gruppen für die familiäre Förderung überwiegend die Sprache verwendet wurde, in der auch die Kompetenzen erhoben wurden (Deutsch).

Die Annahme, dass bei den betrachteten Zusammenhängen keine Migrationsunterschiede vorliegen, konnte in beiden Studien für die meisten Kompetenzbereiche bestätigt werden. In Studie 1 wurden Migrationsunterschiede hinsichtlich der betrachteten Zusammenhänge lediglich für den Bereich Buchstabenkenntnis gefunden. Diese Unterschiede wiesen in eine eher unerwartete Richtung: Bei Kindern *mit* Migrationshintergrund war ein bedeutend höherer Zusammenhang zwischen der aktiven sprachbezogenen Förderung und der Buchstabenkenntnis zu verzeichnen als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (mit Migrationshintergrund: $\beta = .43$, $p < .05$; ohne Migrationshintergrund: $\beta = .02$, n.s.). Eine mögliche Erklärung für diesen Befund ist, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder auch eher *explizit* fördern (vgl. Kapitel 6.1). Gerade die explizite Förderung, die u. a. das direkte Beibringen der Buchstaben des Alphabets beinhaltet, ist erwiesenermaßen förderlich für die Buchstabenkenntnis (vgl. Kapitel 6.2). Auch der tendenzielle positive Zusammenhang der phonologischen Bewusstheit mit der aktiven sprachbezogenen Förderung bei Kindern mit Migrationshintergrund ($\beta = .25$, $p < .10$) spricht für ein höheres Ausmaß an expliziter Förderung in diesen Familien. Diese Vermutung konnte für Studie 1 nicht überprüft werden, da die explizite Förderung in dieser Studie nicht erhoben wurde. Allerdings wurden in Familien mit Migrationshintergrund die impliziten sprachbezogenen Förderaktivitäten *mit Alphabet-Spielzeug spielen* und *Buchstaben oder Wörter schreiben*, die ebenfalls einen direkten Bezug zu den Buchstaben des Alphabets herstellen, häufiger umgesetzt. Dies kann als Hinweis auf ein höheres Ausmaß an expliziter Förderung in diesen Familien gesehen werden. Alles in allem muss der berichtete Migrationsunterschied im Bereich Buchstabenkenntnis jedoch unter Vor-

behalt interpretiert werden, da es sich bei der hier betrachteten Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund um eine sehr kleine Gruppe handelt ($n = 21$). Möglicherweise ist diese Gruppe in hohem Maße positiv selektiert worden – zumindest bezüglich des Ausmaßes an expliziter sprachbezogener Förderung in der Familie.

In Studie 2 wurden bei der Betrachtung der Zusammenhänge der Leistung mit der *impliziten* sprachbezogenen Förderung lediglich für den Bereich phonologische Bewusstheit Migrationsunterschiede festgestellt. Hier zeigte sich, dass Kinder ohne Migrationshintergrund von der impliziten Förderung in ihrer Familie profitieren, während sich diese Förderung bei Kindern mit Migrationshintergrund deskriptiv betrachtet negativ auf die Leistungen auswirkt (ohne Migrationshintergrund: $\beta = .13$, $p < .05$; mit Migrationshintergrund: $\beta = -.14$, n.s.). Dieser Unterschied kommt womöglich dadurch zustande, dass bestimmte implizite sprachbezogene Förderaktivitäten von Eltern ohne Migrationshintergrund häufiger durchgeführt werden als von Eltern mit Migrationshintergrund. So spielen Eltern ohne Migrationshintergrund mit ihren Kindern häufiger Wortspiele – wie bspw. Reimwörter suchen oder Abzählreime aufsagen – und sie lesen ihren Kindern häufiger Schilder und Beschriftungen laut vor. Durch diese Aktivitäten können die Kenntnisse über Buchstaben-Laut-Verknüpfungen (Graphem-Phonem-Korrespondenzen) und somit auch die phonologische Bewusstheit gefördert werden. Daher wirkt sich eine höhere Durchführungshäufigkeit vermutlich positiv auf die phonologische Bewusstheit der Kinder aus.

Generell muss bei der Interpretation der Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den erhobenen Kompetenzen berücksichtigt werden, dass die ermittelten Zusammenhänge nichts über die *Richtung* dieses Zusammenhangs aussagen. Es ist durchaus möglich, dass der für die phonologische Bewusstheit deskriptiv vorhandene negative Zusammenhang bei Kindern mit Migrationshintergrund dadurch zustande kommt, dass Eltern ihr Kind zuhause in höherem Maße fördern, wenn sie einen Förderbedarf aufgrund geringer Kompetenzen feststellen. Demnach versuchen die Eltern dieses Defizit durch die häufigere Umsetzung sprachbezogener Förderaktivitäten zu kompensieren. So ist zu vermuten, dass die Kompetenzen des Kindes und das Ausmaß an familialer sprachbezogener Förderung sich gegenseitig beeinflussen. Dies resultiert darin, dass Eltern ihr Förderverhalten wie oben beschrieben an den Kompetenzerwerb ihres Kindes anpassen (Kim, 2009).

Die Überprüfung der Zusammenhänge der Leistung mit der *expliziten* sprachbezogenen Förderung zeigte lediglich für den Bereich Wortschatz Migrationsunterschiede auf, wenn nicht für die Ausgangsleistung in diesem Bereich kontrolliert wurde (ohne Migrationshintergrund: $\beta = .04$, n.s.; mit Migrationshintergrund: $\beta = -.17$, n.s.). Unter Berücksichtigung der Ausgangsleistung ist kein Unterschied festzustellen (ohne Migrationshintergrund: $\beta = .04$, n.s.; mit Migrationshintergrund: $\beta = -.04$, n.s.). Daher wird in diesem Bereich ebenfalls davon ausgegangen, dass – wie angenommen – keine Migrationsunterschiede vorliegen.

6.4 Zur Rolle der Sprache der familialen sprachbezogenen Förderung

In der vierten Fragestellung der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, inwiefern die Sprache, die für die familiäre sprachbezogene Förderung überwiegend verwendet wird, die Zusammenhänge zwischen der Förderung und den erhobenen Kompetenzen beeinflusst. Dabei wurden lediglich Kinder mit Migrationshintergrund betrachtet. Aus dem bisherigen Forschungsstand kann diesbezüglich geschlussfolgert werden, dass die Wirkung der häuslichen Förderung auf die schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten eher sprachspezifisch als sprachübergreifend ist. Dies verdeutlichen Studienerkenntnisse aus den USA (Farver et al., 2013; Reese & Goldenberg, 2008), den Niederlanden (Scheele et al., 2010) und aus Deutschland (Becker, 2013). In der vorliegenden Arbeit wurden alle Kompetenzen in der deutschen Sprache erhoben. Daher wurde angenommen, dass eine familiäre sprachbezogene Förderung, die überwiegend in einer anderen Sprache als Deutsch stattfindet, weniger förderlich für die Kompetenzen sein würde.

Die Überprüfung dieser Annahme ergab ein gemischtes Bild. So konnte die postulierte sprachspezifische Wirkung der familialen Förderung nicht eindeutig nachgewiesen werden. In Studie 1 wurden hinsichtlich der für die Förderung überwiegend verwendeten Sprache durchgängig in allen Modellen – d. h. sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung der jeweiligen Ausgangsleistung – Unterschiede beim Zusammenhang zwischen der familialen Förderung und der Leistung in den Bereichen Buchstabenkenntnis und Wortschatz gefunden. Bei der am Ende der ersten Klasse erhobenen Rechtschreibleistung wurden ebenfalls Unterschiede festgestellt, wenn die kognitiven Fähigkeiten zusätzlich berücksichtigt wurden. All diese Unterschiede wiesen in die erwartete Richtung. Somit kann vermutet werden, dass eine Förderung, die überwiegend auf Deutsch stattfindet, für die Buchstabenkenntnis förderlicher ist als eine Förderung in einer anderen Sprache (Förderung auf Deutsch: $\beta = .44$, $p < .01$; Förderung in einer anderen Sprache: $\beta = .15$, n.s.). Für die Rechtschreibleistung gilt unter Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten Ähnliches (Förderung auf Deutsch: $\beta = .24$, $p < .10$; Förderung in einer anderen Sprache: $\beta = .03$, n.s.). Dahingegen scheint eine familiäre Förderung, die überwiegend in einer anderen Sprache stattfindet, hinderlicher für die Wortschatzleistung im Deutschen zu sein (Förderung auf Deutsch: $\beta = .04$, n.s.; Förderung in einer anderen Sprache: $\beta = -.30$, n.s.). Für den Bereich grammatische Fähigkeiten ergab die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der familialen Förderung und der Leistung wider Erwarten, dass in diesem Bereich vermutlich Kinder, die zuhause in einer anderen Sprache gefördert wurden, von dieser Förderung eher profitieren (Förderung auf Deutsch: $\beta = -.04$, n.s.; Förderung in einer anderen Sprache: $\beta = .25$, n.s.). Für alle weiteren untersuchten Kompetenzen konnte in Studie 1 keine sprachspezifische Wirkung der familialen Förderung nachgewiesen werden.

In Studie 2 deuten die Ergebnisse ohne Berücksichtigung der Ausgangsleistung in eine unerwartete Richtung. So scheinen Kinder mit Migrationshintergrund, die in ihrer Familie *implizit* überwiegend in einer anderen Sprache gefördert werden, in den Bereichen phonologische Be-

wusstheit und Wortschatz eher von dieser Förderung zu profitieren als Kinder mit Migrationshintergrund, die auf Deutsch gefördert werden (phonologische Bewusstheit: Förderung auf Deutsch: $\beta = -.09$, n.s.; Förderung in einer anderen Sprache: $\beta = .21$, n.s.; Wortschatz: Förderung auf Deutsch: $\beta = .02$, n.s.; Förderung in einer anderen Sprache: $\beta = .36$, $p < .10$). Bei Betrachtung der *expliziten* sprachbezogenen Förderung zeigt sich bei der Wortschatzleistung ebenfalls, dass die Förderung in einer anderen Sprache förderlicher zu sein scheint (Förderung auf Deutsch: $\beta = -.17$, n.s.; Förderung in einer anderen Sprache: $\beta = .30$, $p < .10$). Unter Berücksichtigung der jeweiligen Ausgangsleistung sind in diesen Bereichen hingegen keine Gruppenunterschiede festzustellen. Der überraschende Befund hinsichtlich der deskriptiv vorhandenen negativen Zusammenhänge der Leistungen mit der familialen Förderung auf Deutsch ist – wie bereits in Kapitel 6.3 erläutert wurde – möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Eltern die geringen Kompetenzen ihres Kindes im Deutschen mit einem höheren Ausmaß an sprachbezogener Förderung kompensieren möchten. Da vermutlich eine reziproke Beziehung zwischen den Kompetenzen eines Kindes und dem Ausmaß an sprachbezogener Förderung besteht, passen Eltern ihr Förderverhalten an den Kompetenzerwerb ihres Kindes an (Kim, 2009).

Keine Gruppenunterschiede hinsichtlich der für die Förderung überwiegend verwendeten Sprache werden für den Zusammenhang der Leistung im Bereich Buchstabenkenntnis und der *impliziten* familialen Förderung gefunden. Ohne Berücksichtigung der Ausgangsleistung in diesem Bereich gilt dies ebenfalls für den Zusammenhang der Buchstabenkenntnis mit der *expliziten* familialen Förderung. Wenn die Ausgangsleistung als zusätzlicher Prädiktor aufgenommen wird, zeigen sich Gruppenunterschiede. Hier scheint eine überwiegend anderssprachige explizite Förderung für die Leistung im Bereich Buchstabenkenntnis hinderlicher zu sein als eine Förderung auf Deutsch (Förderung auf Deutsch: $\beta = -.01$, n.s.; Förderung in einer anderen Sprache: $\beta = -.20$, n.s.).

In die erwartete Richtung deuten die Zusammenhänge zwischen der Leistung im Bereich phonologische Bewusstheit und der *expliziten* sprachbezogenen Förderung. Hier erwies sich eine überwiegend in einer anderen Sprache stattfindende Förderung als hinderlich für die Leistung ($\beta = -.42$, $p < .10$), während bei einer überwiegend deutschsprachigen familialen Förderung kein Zusammenhang zwischen der Förderung und der Leistung festgestellt werden konnte ($\beta = .01$, n.s.).

Alle in den vorhergehenden Abschnitten berichteten Berechnungen besitzen einen illustrativen Charakter, da die Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobengröße der betrachteten Gruppen ($13 \leq n \leq 58$) nur unter Vorbehalt interpretiert werden sollten. So sind die meisten der berichteten Zusammenhänge statistisch nicht bedeutsam. Die geringen Stichprobengrößen und die damit verbundene geringe Testpower könnten dazu geführt haben, dass sich Zusammenhänge in moderater Höhe als nicht statistisch bedeutsam erwiesen. Es ist davon auszugehen, dass diese Zusammenhänge bei größeren Stichproben statistisch bedeutsam gewesen

wären. Des Weiteren geht mit der geringen Stichprobengröße möglicherweise auch einher, dass es sich hierbei um selektive Stichproben handelt, was zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt haben könnte.

6.5 Differenzielle Effekte des eingesetzten Trainingsprogramms

Als Letztes wurde in der vorliegenden Arbeit untersucht, inwiefern das Ausmaß der familialen sprachbezogenen Förderung die Effekte des in Studie 1 eingesetzten Trainingsprogramms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (HLL; Küspert & Schneider, 2008) und der Buchstaben-Laut-Korrespondenzen (HLL 2; Plume & Schneider, 2004) beeinflusst hat. Das eingesetzte Trainingsprogramm ist so konzipiert, dass gerade so genannte „Risikokinder“ mit niedrigen Ausgangsleistungen in den trainierten Bereichen von dem Training profitieren können. Bisherige Studien bescheinigen dem Trainingsprogramm diese kompensatorische Wirkung (Elbro & Petersen, 2004; Foorman et al., 1998; Jäger et al., 2012; Lundberg et al., 1988; Schneider et al., 1999; Schneider et al., 1997; Schneider et al., 2000; Schneider et al., 1998). Obgleich in einer aktuellen Meta-Analyse (Fischer & Pfost, 2015) die kompensatorische Wirkung eines Trainings zur phonologischen Bewusstheit nicht belegt werden konnte, wird in der vorliegenden Arbeit – in Übereinstimmung mit den oben aufgeführten empirischen Erkenntnissen – dennoch eine kompensatorische Wirkung des eingesetzten Trainingsprogramms angenommen. Darüber hinaus zeigt sich, dass Kinder aus Familien mit einem geringeren Ausmaß an sprachbezogener Förderung eher niedrigere Leistungen in den trainierten Bereichen aufweisen (vgl. Kapitel 5.2.1.1). Daher wurde erwartet, dass das eingesetzte Trainingsprogramm differenzielle Effekte auf die trainierten Vorläuferfertigkeiten phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis ausüben würde. So sollten die Trainingseffekte bei Kindern, die zuhause weniger sprachbezogene Förderung erfahren, höher sein als bei Kindern, die zuhause viel gefördert werden.

Diese Annahme konnte durch die Analysen nicht bestätigt werden: Es gab keine Hinweise auf differenzielle Effekte des Trainings. Folglich profitierten alle Kinder gleichermaßen vom eingesetzten Trainingsprogramm. Deskriptiv betrachtet scheinen jedoch Kinder mit einer *hohen* Ausprägung der familialen Förderung in den Bereichen Buchstabenkenntnis und phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne einen größeren Nutzen aus dem Trainingsprogramm zu ziehen als Kinder, die zuhause wenig gefördert werden. Somit ist eher zu vermuten, dass Leistungsstärkere in diesen Bereichen in höherem Maße vom Training profitiert haben, d. h., dass ein so genannter Matthäus-Effekt zu tragen gekommen ist (gemäß Matthäus 13, Vers 12: „Wer hat, dem wird gegeben...“). Allerdings muss angemerkt werden, dass die Zusammenhänge zwischen der sprachbezogenen Förderung und den Leistungen in den trainierten Kompetenzbereichen als gering einzustufen sind (β variiert zwischen .12 und .17). Sofern in diesen trainierten Kompetenzbereichen Leistungsdifferenzen zwischen Kindern mit einer hohen Ausprägung der familialen Förderung und Kindern mit einer niedrigen Ausprägung dieser Förderung vorhanden sind, so sind diese ebenfalls gering. Diese lediglich geringen

Unterschiede in den Ausgangsleistungen könnten dazu geführt haben, dass bei den Trainingseffekten keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede festgestellt wurden.

6.6 Limitationen der Studie

Jede Studie unterliegt diversen Limitationen, die durch Einschränkungen im Studiendesign und im methodischen Vorgehen zustande kommen. Im Folgenden sollen die zu beachtenden Limitationen der vorliegenden Arbeit erläutert werden.

Als erste Einschränkung ist die Repräsentativität der Stichprobe in der vorliegenden Arbeit zu nennen. Diese ist in Frage zu stellen, da es sich bei den zugrundeliegenden Studien um quasi-experimentelle Trainingsstudien handelt. An diesen Studien nahmen Kindergärten aus dem Raum Ober-, Mittel- und Unterfranken, aus der Region Main-Tauber-Kreis sowie aus Berlin teil, die sich selbst einer der Trainingsbedingungen zuordnen konnten. Die Teilnahme der einzelnen Kinder erfolgte unter Einwilligung der Eltern, was zu einer Verzerrung der Stichprobe im Sinne einer positiven Selektion geführt haben könnte. Eine zusätzliche positive Selektion der Stichprobe ist anzunehmen, da der für die vorliegende Arbeit zentrale Elternfragebogen vermutlich eher von besonders interessierten und engagierten Eltern ausgefüllt wurde. Zudem wurde bei der Stichprobengewinnung auf ein Oversampling von Kindern mit Migrationshintergrund geachtet, da ein Hauptziel der Studien das Feststellen von Trainingseffekten der eingesetzten Trainingsprogramme auch bei Kindern mit Migrationshintergrund war.

Dennoch ist der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in den Analysestichproben der vorliegenden Arbeit vergleichsweise klein (Studie 1: $n = 51$; Studie 2: $n = 78$). Dies ist der Tatsache geschuldet, dass gerade Eltern mit Migrationshintergrund den für die Analysen essenziellen Elternfragebogen seltener ausgefüllt haben. Vermutlich liegt dies daran, dass ihre unzureichenden Sprachkenntnisse im Deutschen sie am Ausfüllen des Fragebogens gehindert haben. Dieses Problem wurde versucht zu umgehen, indem der Fragebogen ins Russische und Türkische übersetzt wurde. Die Wahl fiel auf diese beiden Sprachen, da es sich hierbei um die in Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland am häufigsten gesprochenen Sprachen handelt. Eine Übersetzung in weitere Sprachen war aus ökonomischen Gründen nicht möglich. Somit erhielt nur ein Bruchteil der Eltern mit Migrationshintergrund einen Fragebogen in ihrer Mutter-/Erstsprache. Daher füllten die meisten Eltern mit Migrationshintergrund die deutsche Version des Fragebogens aus. Dies könnte zum einen bedeuten, dass es sich bei der Substichprobe der Kinder mit Migrationshintergrund um eine positiv selektierte Gruppe handelt, deren Eltern überwiegend über gute Deutschkenntnisse verfügen. Zum anderen ist jedoch auch denkbar, dass Eltern mit Migrationshintergrund den Fragebogen trotz unzureichender Deutschkenntnisse ausgefüllt haben und somit nicht alle Angaben für diese Gruppe korrekt sind. Da die Deutschkenntnisse der Eltern in der vorliegenden Arbeit nicht erhoben wurden, kann nicht überprüft werden, ob es zu einer solchen Verzerrung der Daten gekommen ist. Folglich sind die Ergebnisse für diese Substichprobe aufgrund der eingeschränkten Repräsentativität sowie der eher geringen Stichprobengröße (Studie 1: $n = 51$; Studie 2: $n = 78$) nur

unter Vorbehalt zu interpretieren. In zukünftigen Untersuchungen zur familialen Förderung wäre es wünschenswert, größere und repräsentativere Stichproben von Kindern mit Migrationshintergrund einzubeziehen. Dies würde es auch ermöglichen, den Einfluss der Sprache, die für die sprachbezogene Förderung in der Familie primär verwendet wird, auf die Wirkung dieser Förderung detaillierter zu untersuchen.

In diesem Zusammenhang muss auch auf die Rolle der Deutschkenntnisse von Eltern mit Migrationshintergrund für die positive Wirkung einer familialen sprachbezogenen Förderung auf Deutsch eingegangen werden. So stellte Becker (2010) im Rahmen der Längsschnittstudie ESKOM-VG fest, dass eine häufigere Durchführung des Vorlesens/gemeinsamen Lesens bei Vorschulkindern mit türkischem Migrationshintergrund nur dann eine Verbesserung des Wortschatzes im Deutschen bewirkte, wenn die Eltern über gute Sprachkenntnisse im Deutschen verfügten. Bedauerlicherweise konnte dieser Einfluss in der vorliegenden Arbeit nicht überprüft werden, da die Deutschkenntnisse der Eltern – wie bereits oben erwähnt – nicht erhoben wurden.

Ein weiteres Problem, das in Verbindung mit der Erhebung von Daten durch Selbstauskünfte in einem Fragebogen auftreten kann, ist ein sozial erwünschtes Antwortverhalten. Womöglich haben die Eltern in der vorliegenden Arbeit bei den einzelnen Förderaktivitäten eine höhere Durchführungshäufigkeit angegeben als dies in Realität der Fall ist. Allerdings wurde beim Großteil der Förderaktivitäten die vierstufige Antwortskala von „nie oder fast nie“ bis „jeden oder fast jeden Tag“ vollständig ausgeschöpft. Trotzdem scheint es bei einigen Tätigkeiten Deckeneffekte zu geben – z. B. bei den Tätigkeiten *Bücher lesen; Bücher gemeinsam anschauen und darüber sprechen; über Dinge unterhalten, die gemacht wurden und gemeinsam am Tisch sitzen und zu Mittag oder Abend essen*. Bei anderen Tätigkeiten sind hingegen Bodeneffekte zu vermuten – z. B. bei den Tätigkeiten *eine Bibliothek/Buchhandlung besuchen und über die Bücher sprechen, die man selbst gelesen hat*. Darüber hinaus wurden bei den Gesamtskalen zur aktiven familialen sprachbezogenen Förderung – die als zentrales Merkmal der häuslichen Förderumgebung betrachtet wurde – in beiden zugrundeliegenden Studien durchaus unterschiedliche Ausprägungen erzielt, d. h., es wurden nicht ausschließlich sehr hohe Werte erreicht. Dies gilt ebenso für die Unterskalen, mit denen in Studie 2 die implizite und explizite sprachbezogene Förderung erfasst wurden. Deckeneffekte können bei all diesen Skalen aufgrund der Häufigkeitsverteilungen ausgeschlossen werden.

Als weitere Einschränkung der vorliegenden Arbeit ist die Tatsache zu nennen, dass eine querschnittliche Untersuchung der Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den frühen schriftsprachlichen Kompetenzen und deren Vorläuferfertigkeiten erfolgte. Gerade die Betrachtung der (schrift-)sprachlichen Entwicklung über mehrere Jahre in Abhängigkeit von der familialen sprachbezogenen Förderung stellt eine interessante Fragestellung dar. Diese ist im deutschen Sprachraum noch nicht ausreichend untersucht worden. Daher wäre in zukünftigen Untersuchungen eine längsschnittliche Analyse der Wirkung der

sprachbezogenen familialen Förderung auf die (Schrift-)Sprachentwicklung an größeren Stichproben wünschenswert.

In diesem Zusammenhang muss ebenfalls erwähnt werden, dass die in der vorliegenden Arbeit berichteten Zusammenhänge zwischen der familialen sprachbezogenen Förderung und den erhobenen Kompetenzen nicht kausal interpretiert werden können. Damit einhergehend kann zudem über die Richtung der berichteten Zusammenhänge gemutmaßt werden. Wie bereits in Kapitel 6.3 erwähnt wurde, besteht möglicherweise ein reziproker Zusammenhang zwischen der häuslichen Förderung und den Kompetenzen eines Kindes. Dies würde dementsprechend dazu führen, dass die Eltern ihr Förderverhalten an den Kompetenzerwerb ihres Kindes anpassen (Kim, 2009). Wenn Eltern merken, dass ihr Kind weniger Förderung benötigt, werden sie explizite sprachbezogene Förderaktivitäten dementsprechend seltener durchführen. Umgekehrt werden Eltern, wenn sie einen Förderbedarf bei ihrem Kind feststellen, versuchen, dieses Defizit durch die häufigere Umsetzung sprachbezogener Förderaktivitäten zu kompensieren.

Zusätzlich ist aus der bisherigen Forschung bekannt, dass weitere Faktoren bei der Betrachtung der familialen Förderumgebung eine wichtige Rolle spielen. Hier sind als Erstes die elterlichen Erwartungen an das Kind hinsichtlich seiner frühen schriftsprachlichen Kompetenzen sowie das Interesse des Kindes für den Bereich Literacy zu nennen (Martini & Sénéchal, 2012). So ist zu vermuten, dass Eltern das Ausmaß an sprachbezogener Förderung an ihre Erwartungen an das Kind und an das Interesse des Kindes anpassen. Dementsprechend werden Eltern sprachbezogene Förderaktivitäten häufiger durchführen, wenn sie hinsichtlich der frühen schriftsprachlichen Kompetenzen – wie bspw. das Benennen von Buchstaben oder das Schreiben und Lesen von Wörtern – höhere Erwartungen an ihr Kind haben. Außerdem werden gemeinsame sprachbezogene Eltern-Kind-Aktivitäten häufiger umgesetzt, wenn das Kind ein höheres Interesse für diese Aktivitäten signalisiert und diese Aktivitäten eventuell gar von sich aus initiiert. Gleichzeitig hängt ein höheres Interesse des Kindes für den Bereich Literacy auch mit höheren Kompetenzen in schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten wie dem Wortschatz oder der Buchstabenkenntnis zusammen (Frijters, Barron & Brunello, 2000; Martini & Sénéchal, 2012; Sénéchal et al., 1996).

Darüber hinaus sollten weitere Auswirkungen der häuslichen Förderung beim Kind in Betracht gezogen werden. Neben der positiven Beeinflussung der (schrift-)sprachlichen Kompetenzen durch die häusliche Literacy-Förderung ist davon auszugehen, dass diese Förderung ebenfalls wichtig für die Lesefreude und Lesemotivation der Kinder ist (Baker, Scher & Mackler, 1997). Dabei scheint insbesondere die emotionale Qualität der gemeinsamen Lese-situationen von Eltern und Kind ein wesentlicher Prädiktor der Lesemotivation und Lesefreude des Kindes zu sein (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Die förderliche Wirkung auf die Lesefreude führt dazu, dass das Kind häufiger zum eigenen Vergnügen liest, was wiederum einen positiven Einfluss auf seine (schrift-)sprachlichen Kompetenzen hat. Aus untersu-

chungsökonomischen Gründen konnten die genannten zusätzlichen Einflussfaktoren auf die häusliche Förderung sowie die weiteren Auswirkungen dieser Förderung beim Kind in der vorliegenden Arbeit nicht einbezogen werden.

Bislang existiert in der Forschungsliteratur zur häuslichen Förderung keine einheitliche Konzeptualisierung dieses Konstrukts. Folglich wird die familiäre Förderung in unterschiedlichster Weise konzeptualisiert und erhoben. In manchen Studien wird eine einzelne Facette der häuslichen Förderung – wie bspw. das Vorlesen – betrachtet, während in anderen Studien das Augenmerk auf mehrere Facetten der häuslichen Förderung gerichtet wird. Darüber hinaus erfolgt in einigen Studien eine Unterteilung der häuslichen Förderung in aktive und passive Aspekte. Die aktive Förderung bezieht sich dabei auf gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten wie bspw. das gemeinsame Lesen, das Erzählen von Geschichten oder das Singen von Liedern. Als passive Förderung wird hingegen das literacyrelevante Modellverhalten der Eltern, d. h. das eigene Leseverhalten der Eltern, verstanden. Bei der aktiven familialen Förderung kann wiederum zwischen impliziten und expliziten Aspekten differenziert werden. Zusätzlich wird in einigen Studien abgesehen von der Quantität der häuslichen Förderung auch die Qualität dieser Förderung mit einbezogen. Diese unterschiedlichen Konzeptualisierungen der familialen Förderung führen dazu, dass die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen der familialen Förderung und (schrift-)sprachlichen Kompetenzen von Studie zu Studie variieren. Möglicherweise könnte eine unzureichende Abbildung des untersuchten Konstrukts dazu geführt haben, dass in der vorliegenden Arbeit nur vereinzelt und meist lediglich geringe Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderung und den erhobenen Kompetenzen aufgezeigt werden konnten. Allerdings wiesen alle verwendeten Skalen zur Erfassung der häuslichen Förderung – mit Ausnahme der Skala für die passive Förderung – eine zufriedenstellende Reliabilität auf (Cronbachs $\alpha > .70$; vgl. Kapitel 4.3.1). Bei Berücksichtigung weiterer Aspekte der häuslichen Förderung hätten dennoch potenziell häufiger Zusammenhänge mit den erhobenen Kompetenzen nachgewiesen werden können.

Die oben erwähnte Qualität der familialen Förderung konnte bisher in einigen Studien als wichtiger Aspekt bei der Betrachtung von Zusammenhängen zwischen der häuslichen Förderung und (schrift-)sprachlichen Kompetenzen herausgestellt werden. Im Rahmen der BiKS-Studie wurde festgestellt, dass die Qualität der impliziten häuslichen Literacy-Erfahrungen mit dem Wortschatz sowie dem inhaltlichen Vorwissen der Kinder zusammenhing (Lehrl et al., 2012). Zudem zeigten Leseman und de Jong (1998) in ihrer Studie, dass Zusammenhänge zwischen Qualitäts-Facetten der häuslichen Förderung und dem Wortschatz sowie den Lesefähigkeiten (Leseverständnis und Dekodierfähigkeiten) am Ende der ersten Klasse existierten. Darauf aufbauende Ergebnisse (de Jong & Leseman, 2001) verdeutlichen, dass die Qualitäts-Facetten die Entwicklung des Leseverständnisses bis zum Ende der dritten Klasse, nicht aber die der Dekodierfähigkeiten beeinflussten. Aufgrund der einschränkenden Rahmenbedingungen der Trainingsstudien, auf die sich die vorliegende Arbeit bezieht, konnte die Qualität der häuslichen Förderung in der vorliegenden Arbeit nicht näher untersucht werden. Dieser As-

pekt der häuslichen Förderumgebung hätte nur durch Beobachtungen oder Videoaufnahmen erhoben werden können. Auf diese Erhebungsmodalitäten wurde aus untersuchungsökonomischen Gründen verzichtet.

Gerade bei Untersuchungen, in denen Kinder mit Migrationshintergrund betrachtet werden, sollten auch kulturell bedingte Haltungen und Einstellungen der Eltern berücksichtigt werden. Wie bereits in Kapitel 6.1 geschildert wurde, ist denkbar, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder aus anderen Beweggründen zuhause fördern als deutschsprachige Eltern. Während deutschsprachige Eltern bei ihren Kindern im Vorschulalter das Spielverhalten für wichtiger erachten, möchten Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder vermutlich eher auf die Schule vorbereiten. Daher zeigen Eltern ohne Migrationshintergrund vermehrt so genanntes *implizites* Förderverhalten, wohingegen Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder zuhause eher *explizit* fördern, ihnen also eher das Lesen und Schreiben beibringen. In der vorliegenden Arbeit erfolgte keine Erhebung der Beweggründe der Eltern für die familiäre sprachbezogene Förderung ihrer Kinder. Aus diesem Grund konnten die diesbezüglich vermuteten kulturell bedingten Unterschiede nicht überprüft werden.

6.7 Ausblick: Implikationen für die zukünftige Forschung

Aus den vorhergehenden Ausführungen wird deutlich, dass in der vorliegenden Arbeit einige Erkenntnisse zur häuslichen Förderung und deren Zusammenhänge mit (schrift-)sprachlichen Kompetenzen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland gewonnen werden konnten. So kann zum einen vermutet werden, dass die quantitative Ausprägung der häuslichen Förderumgebung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund vergleichbar ist. Dahingegen bestehen Migrationsunterschiede bezüglich der Durchführungshäufigkeit bestimmter Förderaktivitäten. Hier ist ein unterschiedlicher Förderfokus bei Eltern mit und ohne Migrationshintergrund erkennbar. Eltern *mit* Migrationshintergrund scheinen mehr Wert auf eine *explizite* Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen bereits im Kindergartenalter zu legen, während Eltern *ohne* Migrationshintergrund eher den spielerischen Aspekt der häuslichen Förderung hervorheben. Darüber hinaus wurde aufgezeigt, dass Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderung und diversen Vorläuferfertigkeiten sowie frühen schriftsprachlichen Kompetenzen bestehen. Dabei erwies sich vor allem die *aktive* häusliche Förderung als unterstützend. Zudem wurde herausgestellt, dass für die vorschulische Buchstabenkenntnis insbesondere die *explizite* häusliche Förderung förderlich ist. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zur Rolle des Migrationshintergrundes sowie der Sprache der häuslichen Förderung für die untersuchten Zusammenhänge können aufgrund kleiner Stichprobengrößen nur unter Vorbehalt interpretiert werden. Im Großen und Ganzen konnte die Annahme, dass bei den betrachteten Zusammenhängen zwischen der häuslichen Förderung und den erhobenen Kompetenzen keine Migrationsunterschiede existieren, für die meisten Kompetenzbereiche bestätigt werden. Hinsichtlich der für die Förderung überwiegend verwendeten Sprache ergab sich in der vorliegenden Arbeit ein gemischtes Bild. So erwies sich die Wirkung der

Förderung in einigen Kompetenzbereichen – wie zuvor angenommen – als sprachspezifisch, d. h., eine überwiegend auf Deutsch stattfindende Förderung ist besonders günstig für die Kompetenzen der Kinder. Dies war insbesondere in Studie 1 der Fall. In Studie 2 zeigte sich jedoch in einigen Kompetenzbereichen, dass eine Förderung in der deutschen Sprache für die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund eher hinderlich ist. Am hinderlichsten scheint eine mehrsprachige Förderung zu sein: Kinder, die von ihren Eltern sowohl auf Deutsch als auch in einer anderen Sprache gefördert wurden, profitierten deskriptiv betrachtet am wenigsten von der häuslichen Förderung. Zuletzt wurde die Interaktion zwischen der häuslichen Förderung und einem im Kindergarten eingesetzten Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit untersucht. Dabei konnte die angenommene kompensatorische Wirkung des Trainingsprogramms nicht bestätigt werden. Deskriptiv betrachtet scheinen vielmehr Kinder, die zuhause in einem höheren Maße gefördert werden, einen höheren Nutzen aus dem eingesetzten Trainingsprogramm zu ziehen.

Dennoch bleiben viele Fragen hinsichtlich der Ausprägung der familialen sprachbezogenen Förderung und deren Wirkung auf die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen im Kindergarten- und Grundschulalter – gerade auch, aber nicht nur bei Kindern mit Migrationshintergrund – unbeantwortet. Daher sollen im Folgenden Implikationen und Desiderata für die zukünftige Erforschung der häuslichen Förderung und deren Zusammenhang mit der (Schrift-)Sprachentwicklung abgeleitet werden.

Als erstes Forschungsdesideratum ist eine einheitliche Konzeptualisierung des Konstrukts häusliche bzw. familiale Förderung zu nennen. Wie bereits in den Kapiteln 2.4.2.1 und 6.6 geschildert wurde, existiert bisher keine einheitliche Konzeptualisierung dieses Konstrukts. Infolgedessen variieren die Befunde zum Einfluss der häuslichen Förderung auf (schrift-)sprachliche Kompetenzen von Studie zu Studie. Eine Vereinheitlichung der Konzeptualisierung der häuslichen Förderung würde bedeuten, dass die Ergebnisse aus unterschiedlichen Studien besser miteinander verglichen werden könnten.

In diesem Zusammenhang muss auch auf die variierenden Erhebungsmethoden eingegangen werden, die bei der Erfassung der häuslichen Förderung zum Einsatz kommen. Aus ökonomischen Gründen erfolgt die Erfassung meist per Fragebogen. Dieses Verfahren birgt – wie bereits in Kapitel 6.6 erläutert wurde – einige Nachteile. Zum einen kommt es möglicherweise zu einer positiven Selektion der Stichprobe, da höher gebildete, interessiertere und engagierte Eltern den Fragebogen mit höherer Wahrscheinlichkeit ausfüllen. Zum anderen besteht das Problem eines sozial erwünschten Antwortverhaltens, das in einer Fragebogenuntersuchung, in der es um einen bestimmten Bereich der elterlichen Erziehung geht, nicht ausgeschlossen werden kann. Um diesem Problem beizukommen, wurden im englischen Sprachraum so genannte Print Exposure Checklists bzw. Title Recognition Tests entwickelt (Cunningham & Stanovich, 1991, 1993; Sénéchal et al., 1996). Diese dienen der Erhebung des Wissens der Eltern bzw. der Kinder über Titel und Autoren von Kinderbüchern als Proxy-Maß für die Menge an Umgang mit Schrift im häuslichen Umfeld. Dieses ebenfalls sehr ökonomische Verfahren

hat sich im englischen Sprachraum als zuverlässig erwiesen. Im deutschen Sprachraum liegt noch kein vergleichbares Verfahren vor. Daher wäre die Entwicklung eines solchen Verfahrens für Stichproben im deutschen Sprachraum wünschenswert.

Der Aspekt der Qualität der häuslichen Förderung stellt einen wichtigen Faktor bei der Betrachtung der Bedeutung dieser Förderung für die Schriftsprachentwicklung dar. In einigen Studien erfolgt die Erfassung der Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen in den Familien mittels Videoaufzeichnungen oder Beobachtungen. Bislang existieren jedoch erst wenige Erkenntnisse auf diesem Gebiet. In zukünftigen Untersuchungen, die sich mit der häuslichen Förderung beschäftigen, sollte daher vermehrt Wert darauf gelegt werden, den Qualitätsaspekt dieser Förderung ebenfalls mit einzubeziehen.

Ein weiteres Anliegen, mit dem sich die zukünftige Forschung beschäftigen sollte, ist die Betrachtung der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Zusammenhänge zwischen der häuslichen Förderung und den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen für größere und repräsentative Stichproben. Gerade im deutschen Sprachraum sind solche Studien selten. Dabei sollte möglichst eine längsschnittliche Untersuchung der Einflüsse der familialen Förderung auf die (Schrift-)Sprachentwicklung vom Frühkindalter bis in die Grundschulzeit erfolgen. In diesem Zusammenhang sollte die britische EPPE-Studie als herausragende Studie aus dem englischen Sprachraum genannt werden. Die Durchführung einer solch groß angelegten Studie zur Erforschung sowohl familialer als auch institutioneller Einflüsse auf die Kompetenzentwicklung von Kindern im deutschen Sprachraum wäre wünschenswert. Mit der BiKS-Studie ist bereits ein erster Schritt in diese Richtung getan worden.

Darüber hinaus sollte sich die zukünftige Erforschung der familialen Förderung vermehrt auch Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund widmen. Dabei sollte die Rolle der häuslichen Förderung für die (Schrift-)Sprachentwicklung für größere und vor allem auch repräsentative Stichproben von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund untersucht werden. Bislang sind Studienerkenntnisse zu dieser Gruppe in Deutschland sehr rar. Darauf aufbauend wäre es wünschenswert, sich die Situation bestimmter Gruppen von Kindern mit Migrationshintergrund im Speziellen anzuschauen, d. h., sich bspw. ausschließlich auf türkisch- oder russischstämmige Familien zu konzentrieren. Nicht zuletzt ist vor allem die besondere Rolle der Sprache, die für die familiale Förderung verwendet wird, für die Wirkung dieser Förderung herauszustellen. In diesem Zusammenhang sollten die Sprachkenntnisse der Eltern mit Migrationshintergrund ebenfalls berücksichtigt werden, da diese die Wirkung der häuslichen Förderung beeinflussen können. Auch auf diesem Gebiet liegen bis heute nur sehr wenige Studien aus dem deutschen Sprachraum vor – diesbezüglich sind weiterführende Untersuchungen somit unverzichtbar. In der vorliegenden Arbeit konnte dieser Aspekt aufgrund zu kleiner Stichprobengrößen nur illustrativ betrachtet werden. Grundsätzlich sollte bei der Befragung von Eltern mit Migrationshintergrund darauf geachtet werden, dass die Fragen zur häuslichen Förderung richtig verstanden und auch korrekt beantwortet werden. Bei unzu-

reichenden Deutschkenntnissen wäre daher eine Befragung in der Muttersprache der Eltern wünschenswert. Zudem ist eine Befragung im Rahmen eines Telefoninterviews oder eines Interviews vor Ort in den Familien unter Umständen geeigneter, um gültige Angaben zu den interessierenden Variablen zu erhalten. Dies sollte in zukünftigen Untersuchungen zur häuslichen Förderung bedacht werden.

Alles in allem sollten zukünftige Studien zur Erforschung der häuslichen Förderung dazu führen, dass hieraus Implikationen für die Praxis abgeleitet werden können. Somit könnten Eltern darüber informiert werden, wie sie ihre Kinder am besten zuhause fördern sollten. Von großem Interesse ist die Frage, *welche* Eltern darüber aufgeklärt werden sollten, dass eine regelmäßige und qualitativ hochwertige häusliche Förderung wichtig für die Entwicklung ihres Kindes ist. Weitere Fragen betreffen konkrete Handlungsanweisungen an die Eltern. Welche Sprache sollte in Familien mit Migrationshintergrund am besten für die sprachbezogenen Förderaktivitäten verwendet werden? Sollten die Eltern ihren Fokus eher auf die implizite oder eher auf die explizite sprachbezogene Förderung legen? Ab welchem Alter ist eine explizite sprachbezogene Förderung durch die Eltern sinnvoll? All diese Fragen bleibt es in der zukünftigen Forschung zu klären.

7. Literaturverzeichnis

- Aikens, N. L. & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Anthony, J. L. & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 43-55.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M. & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly, 38*(4), 470-487.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J. et al. (2005). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise (Bildungsreform Band 17)*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist, 32*(2), 69-82.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. (2010). Who profits most from early parental investments? The effects of activities inside and outside the family on German and Turkish children's language development. *Child Indicators Research, 3*(1), 29-46.
- Becker, B. (2013). The impact of familial activities on the verbal and non-verbal skills of children of Turkish immigrants in Germany. *International Research in Early Childhood Education, 4*(1), 91-104.
- Becker, B. & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58*(4), 660-684.
- Blaiklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading, 27*(1), 36-57.
- Blatter, K., Faust, V., Jäger, D., Schöppe, D., Artelt, C., Schneider, W. et al. (2013). Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstaben-Laut-Zuordnung: Profitieren auch Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache? In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 218-238). Münster: Waxmann.
- Borkowski, J. G. & Konarski, E. A. (1981). Educational implications of efforts to train intelligence. *The Journal of Special Education, 15*(2), 289-305.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A. et al. (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Brügelmann, H. & Richter, S. (1994). Der Schulanfang ist keine Stunde Null. Schrifterfahrungen, die Kinder in die Schule mitbringen. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 62-77). Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L. & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429-438.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Bus, A. G. & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Case, R. (1985). *Intellectual development. Birth to adulthood*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Case, R., Kurland, D. M. & Goldberg, J. (1982). Operational efficiency and the growth of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(3), 386-404.
- Chen, X., Zhou, H., Zhao, J. & Davey, G. (2010). Home literacy experiences and literacy acquisition among children in Guangzhou, South China. *Psychological Reports*, 107(2), 354-366.
- Cohen, J. (1988). The t test for means. In J. Cohen (Hrsg.), *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed., S. 19-74). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Hrsg.), *Strategies of information processing* (S. 151-216). London: Academic Press.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *Canadian Modern Language Review*, 34(3), 395-416.
- Cummins, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Cummins, J. (1979b). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1984). Language proficiency, bilingualism and academic achievement. In J. Cummins (Hrsg.), *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy* (S. 130-151). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 45-55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 264-274.

- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1993). Children's literacy environments and early word recognition subskills. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 5(2), 193-204.
- Dahlin, E., Nyberg, L., Bäckmann, L. & Stigsdotter Neely, A. (2008). Plasticity of executive functioning in young and older adults: Immediate training gains, transfer, and long-term maintenance. *Psychology and Aging*, 23(4), 720-730.
- de Jong, P. F. & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- Dubowy, M., Duzy, D., Pröscholdt, M. V., Schneider, W., Souvignier, E. & Gold, A. (2011). Was macht den Migrationshintergrund bei Vorschulkindern aus? Ein Vergleich alternativer Klassifikationskriterien und ihr Zusammenhang mit deutschen Sprachkompetenzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(3), 355-376.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 124-134.
- Durgunoğlu, A. Y. (1997). Bilingual reading: Its components, development, and other issues. In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Hrsg.), *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives* (S. 255-276). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(2), 138-154.
- Ebert, S. & Weinert, S. (2013). Predicting reading literacy in primary school: The contribution of various language indicators in preschool. In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence* (S. 93-149). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Ehmig, S. C. & Reuter, T. (2011). *Außerschulische Leseförderung in Deutschland. Strukturelle Beschreibung der Angebote und Rahmenbedingungen in Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und kultureller Jugendarbeit*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Ehmig, S. C. & Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Ehri, L. C. (1986). Sources of difficulty in learning to spell and read. *Advances in Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7, 121-195.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness helps children to learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Elbro, C. & Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 660-670.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229-239.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(2), 53-67.

- Esser, G. & Wyszkon, A. (2012). *BUEVA II. Basisdiagnostik Umschriebener Entwicklungsstörungen im Vorschulalter – Version II*. Göttingen: Hogrefe.
- Evans, M. A., Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J. & Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino Head Start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775-791.
- Fischer, M. Y. & Pfof, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(1), 35-51.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C. & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.
- Fox, A. V. (Hrsg.). (2009). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Foy, J. G. & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, 59-88.
- Frijters, J. C., Barron, R. W. & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (S. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2010). Ausgewählte Forschungsfelder und Forschungsthemen. In I. Gogolin & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (2. ed., S. 135-193). Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Goswami, U. (1992). Annotation: Phonological factors in spelling development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(6), 967-975.
- Goswami, U. (1993). Toward an interactive analogy model of reading development: Decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(3), 443-475.
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 139-163.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gräsel, C., Gutenberg, N., Pietzsch, T. & Schmidt, E. (2003). *Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Hören - Lauschen - Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)* (2., verbess. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Haffner, J., Baro, K., Parzer, P. & Resch, F. (2005). *HRT 1-4. Heidelberger Rechentest. Erfassung mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.

- Hasselhorn, M., Lingelbach, H. & Gabert, A. (1991). Zur Entwicklung des Arbeitsgedächtnisses bei Schulkindern: Ist der phonetische Ähnlichkeitseffekt auf die Gedächtnisspanne wirklich altersabhängig? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23(2), 148-158.
- Hatcher, P. J., Hulme, C. & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65(1), 41-57.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D (Praxisgebiete), Serie I (Pädagogische Psychologie), Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B. & Jude, N. (2014). *PISA 2009. Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Jude, N. & Naumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255-275). Münster: Waxmann.
- Hogan, T. P., Catts, H. W. & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285-293.
- Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252-271.
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 21(Heft 127), 17-26.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169-201). Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2006). Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In G. Aurenheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 161-176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, B., Becker, S. H. & Elias, S. (2001). Lesesozialisation im Wandel familialer, pädagogischer und kinderliterarischer Diskurse - Werkstattbericht über ein Forschungsprojekt im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms "Lesesozialisation in der Mediengesellschaft". In K. Richter & T. Trautmann (Hrsg.), *Kindsein in der Mediengesellschaft. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 34-48). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Lesesozialisation Band 1. Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Infratest Sozialforschung. (2011). *SOEP 1984 – Methodenbericht zum Befragungsjahr 1984 (Welle 1) des Sozio-oekonomischen Panels. SOEP Survey Papers 1: Series B*. Berlin: DIW/SOEP.
- Jäger, D., Faust, V., Blatter, K., Schöppe, D., Artelt, C., Schneider, W. et al. (2012). Kompensatorische Förderung am Beispiel eines vorschulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit. *Frühe Bildung*, 1(4), 202-209.
- Jäkel, J., Schölmerich, A., Kassis, W. & Leyendecker, B. (2011). Mothers' and fathers' bookreading predicts preschoolers' development in Turkish immigrant and German families. *International Journal of Developmental Science*, 5(1-2), 27-39.

- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). *BISC. Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Katz, L. & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (Hrsg.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (S. 67-84). Amsterdam: North-Holland.
- Kim, Y.-S. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional literacy skills for Korean children. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 57-84.
- Klauwer, K. J. (2001). *Handbuch Kognitives Training*. Göttingen: Hogrefe.
- Klein, O. & Kogan, I. (2013). Does reading to children enhance their educational success? Short- and long-term effects of reading to children in early childhood on their language abilities, reading behavior and school marks. *Child Indicators Research*, 6(2), 321-344.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Hans Huber.
- Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Science*, 14(7), 317-324.
- Klingberg, T., Forssberg, H. & Westerberg, H. (2002). Training of working memory in children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24(6), 781-791.
- Korat, O., Klein, P. & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 20(4), 361-398.
- Kreibich, H. & Ehmig, S. C. (2010). *Lesefreude trotz Risikofaktoren. Eine Studie zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2008). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Landerl, K. (1997). Word recognition in English and German dyslexics: A direct comparison. In C. K. Leong & R. M. Joshi (Hrsg.), *Cross-language studies of learning to read and spell* (S. 121-137). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Landerl, K. (2000). Influences of orthographic consistency and reading instruction on the development of nonword reading skills. *European Journal of Psychology of Education*, 15(3), 239-257.
- Landerl, K. & Thaler, V. (2006). Reading and spelling acquisition and dyslexia in German. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Hrsg.), *Handbook of orthography and literacy* (S. 121-134). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63, 315-334.
- Lehrl, S., Ebert, S. & Roßbach, H.-G. (2013). Facets of preschoolers home literacy environments: What contributes to reading literacy in primary school? In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence* (S. 35-62). Bamberg: University of Bamberg Press.

- Lehrl, S., Ebert, S., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2012). Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(2), 115-133.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.
- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? In L. Verhoeven & C. E. Snow (Hrsg.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (S. 71-93). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leyendecker, B., Jäkel, J., Kademoglu, S. O. & Yagmurlu, B. (2011). Parenting practices and preschoolers cognitive skills in Turkish immigrant and German families. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1095-1110.
- Limbird, C. K. & Stanat, P. (2006). Prädiktoren von Leseverständnis bei Kindern deutscher und türkischer Herkunftssprache: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In A. Ittel & H. Merckens (Hrsg.), *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der Erziehungswissenschaft* (S. 93-123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14(3), 303-323.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Lundberg, I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, 8(1), 1-13.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.
- Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2001). Lern- und Gedächtnistraining bei Kindern. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (S. 407-429). Göttingen: Hogrefe.
- Mannhaupt, G. & Jansen, H. (1989). Phonologische Bewußtheit: Aufgabenentwicklung und Leistung im Vorschulalter. *Heilpädagogische Forschung*, 15(1), 50-56.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K. & Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographical consistent language. *Learning and Instruction*, 21(4), 496-505.
- Martini, F. & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(3), 210-221.
- Marulis, L. M. & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
- Marx, H. (2007). Theorien und Determinanten des Erwerbs der Schriftsprache. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (S. 92-147). Göttingen: Hogrefe.
- Marx, P. & Weber, J. (2007). *Aufgaben zur Erhebung der Phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn (nach Küspert, 1998 & Roth, 1999)*. Universität Würzburg: Unveröffentlichtes Testverfahren.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann.

- McElvany, N. & Artelt, C. (2007). *Förderung von Lesekompetenz: Überblick über das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 121-131.
- McElvany, N., Herppich, S., van Steensel, R. & Kurvers, J. (2010). Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy – Ergebnisse einer Meta-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 178-192.
- McElvany, N. & van Steensel, R. (2009). Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8(3), 418-433.
- Melby-Lervåg, M. & Hulme, C. (2013). Is working memory training effective? A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 49(2), 270-291.
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2001). *Social/behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background*. London: Institute of Education, University of London.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114.
- Mengering, F. (2005). Bärenstark – Empirische Ergebnisse der Berliner Sprachstandserhebung an Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 241-262.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Mol, S. E., Bus, A. G. & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Moser, U. & Berweger, S. (2007). *wortgewandt & zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen*. St. Gallen, Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 221-255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Näslund, J. C. & Schneider, W. (1996). Kindergarten letter knowledge, phonological skills, and memory processes: Relative effects on early literacy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62(1), 30-59.
- Niklas, F. (2015). Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 106-120.
- Niklas, F., Möllers, K. & Schneider, W. (2013). Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(2), 94-111.

- Niklas, F., Schmiedeler, S., Pröstler, N. & Schneider, W. (2011). Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 115-130.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30, 149-165.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50.
- Niklas, F., Segerer, R., Schmiedeler, S. & Schneider, W. (2012). Findet sich ein „Matthäus-Effekt“ in der Kompetenzentwicklung von jungen Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund? *Frühe Bildung*, 1(1), 26-33.
- Nykrin, R., Grüner, M. & Widmer, M. (2007). *Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung*. Mainz: Schott.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J. & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C. & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 283-319.
- Petermann, F. & Lipsius, M. (2009). *WPPSI-III – Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Third Edition – deutsche Version*. Frankfurt am Main: Pearson.
- Plume, E. & Schneider, W. (2004). *Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Buchstaben-Laut-Training*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J. et al. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Reese, L. & Goldenberg, C. (2008). Community literacy resources and home literacy practices among immigrant Latino families. *Marriage & Family Review*, 43(1/2), 109-139.
- Richter, T. & Christmann, U. (2006). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-58). Weinheim, München: Juventa.
- Roos, J., Schöler, H., Treutlein, A. & Zöller, I. (2007). *Zur Wirkung des Trainings der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter auf den Schriftspracherwerb. Abschlussbericht des Projektes EVES*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Roßbach, H.-G., Tietze, W. & Weinert, S. (2005). *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised. Deutsche Forschungsversion der Universität Bamberg und der FU Berlin des Tests von L. M. Dunn & L. M. Dunn von 1981*. Universität Bamberg, FU Berlin: Unveröffentlichtes Testverfahren.
- Roth, E. & Schneider, W. (2002). Langzeiteffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 99-107.
- Rothe, E. (2007). *Effekte eines vorschulischen und schulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule: Vergleich der Trainingseffekte bei zwei verschiedenen Altersgruppen von Kindergartenkindern*. Friedrich-Schiller-Universität, Jena.
- Rothe, E., Grünling, C., Ligges, M. & Fackelmann, J. (2004). Erste Auswirkungen eines Trainings der phonologischen Bewusstheit bei zwei unterschiedlichen Altersgruppen

- im Kindergarten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32(3), 167-176.
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140.
- Scheerer-Neumann, G. (1987). Ein Entwicklungsmodell zur Analyse der Rechtschreibschwäche. In L. Dummer (Hrsg.), *Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1986* (S. 205-223). Hannover: Bundesverband Legasthenie e. V.
- Schneider, W. (1997). Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D (Praxisgebiete), Serie I (Pädagogische Psychologie), Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 327-363). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (2008a). Entwicklung der Schriftsprachkompetenz vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter. In W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (S. 167-186). Weinheim: Beltz.
- Schneider, W. (2008b). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 348-359). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). *WLLP-R. Würzburger Leise Leseprobe – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E. & Küspert, P. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.
- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M. & Marx, H. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66(3), 311-340.
- Schneider, W. & Marx, P. (2008). Früherkennung und Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C (Theorie und Forschung), Serie V (Entwicklungspsychologie), Band 7: Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 237-273). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. & Näslund, J. C. (1993). The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC). *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 273-287.
- Schneider, W. & Näslund, J. C. (1997). The early prediction of reading and spelling: Evidence from the Munich longitudinal study on the genesis of individual competencies. In C. K. Leong & R. M. Joshi (Hrsg.), *Cross-language studies of learning to read and spell* (S. 139-159). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schneider, W. & Näslund, J. C. (1999). The impact of early phonological processing skills on reading and spelling in school: Evidence from the Munich Longitudinal Study. In F. E. Weinert & W. Schneider (Hrsg.), *Individual development from 3 to 12. Findings from the Munich Longitudinal Study* (S. 126-147). New York: Cambridge University Press.
- Schneider, W., Roth, E. & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284-295.
- Schneider, W., Roth, E., Küspert, P. & Ennemoser, M. (1998). Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewußtheit bei unterschiedlichen

- Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30(1), 26-39.
- Schneider, W. & Stengard, C. (2000). *Inventory of European longitudinal studies of reading and spelling*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Schöler, H. & Brunner, M. (2008). *HASE. Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Schöler, H., Roos, J., Schäfer, P., Dreßler, A., Grün-Nolz, P. & Engler-Thümmel, H. (2002). *Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differentialdiagnostik“. Einschulungsuntersuchungen 2002 in Mannheim*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schöppe, D., Blatter, K., Faust, V., Jäger, D., Stanat, P., Artelt, C. et al. (2013). Effekte eines Trainings der phonologischen Bewusstheit bei Vorschulkindern mit unterschiedlichem Sprachhintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 241-254.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: Springer.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-302). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249-269). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Hornberg, S. & Goy, M. (2008). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 111-125). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191-207). Münster: Waxmann.
- Seidenberg, M. S. & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4), 523-568.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.
- Sénéchal, M. (2011). A model of the concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of early literacy research* (Bd. 3, S. 175-187). New York: The Guilford Press.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536.

- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M. & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to Grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Skowronek, H. & Marx, H. (1989). Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. *Heilpädagogische Forschung*, 15(1), 38-49.
- Skwarchuk, S.-L., Sowinski, C. & LeFevre, J.-A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63-84.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Souvignier, E. (2003). Hören, lauschen, lernen – Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. In H.-P. Langfeldt (Hrsg.), *Trainingsprogramme zur schulischen Förderung. Kompendium für die Praxis* (S. 85-105). Weinheim: Beltz.
- Souvignier, E., Duzy, D., Glück, D., Pröscholdt, M. V. & Schneider, W. (2012). Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Effekte einer muttersprachlichen und einer deutschsprachigen Förderung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(1), 40-51.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(2), 360-407.
- Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Hrsg.), *Reading acquisition* (S. 307-342). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K. & Kirby, J. R. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 24-50.
- Stock, C. & Schneider, W. (2008). *DERET 1-2+*. Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr. Göttingen: Hogrefe.
- Storch Bracken, S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 53-72.

- Stubbe, T. C., Buddeberg, I., Hornberg, S. & McElvany, N. (2007). Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299-327). Münster: Waxmann.
- Suggate, S. P. (2014). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, Advance Online Publication.
- Sylva, K., Chan, L. L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Emergent literacy environments: Home and preschool influences on children's literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of early literacy research* (Bd. 3, S. 97-117). New York: The Guilford Press.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 project (EPPE 3-11). Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during Key Stage 2 (age 7-11)*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Szagan, G. (2011). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Hrsg.), *Emergent literacy: Writing and reading* (S. 173-206). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tewes, U., Schallberger, P. & Rossmann, U. (1999). *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder III (HAWIK-III)*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomé, G. (2000). Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthographie: Die Schrift und das Schreibenlernen. In R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen* (S. 12-16). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G. & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science*, 12(1), 106-113.
- Toukoma, P. & Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The intensive teaching of mother tongue to migrant children at pre-school age*. Tampere: University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology.
- Troia, G. A. (1999). Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 28-52.
- Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1105-1114.
- Valtin, R. (2000). Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibenlernens. In R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen* (S. 17-23). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J. & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 69-96.

- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313-330.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73-87.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R. et al. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(3), 468-479.
- Walter, O. (2008). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu PISA 2006 - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 8* (S. 149-168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walter, O. & Taskinen, P. (2007). Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 337-366). Münster: Waxmann.
- Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2007). Die Prävention von Leserechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache durch ein Training der phonologischen Bewusstheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 65-75.
- Weinert, S. (2006). Sprachentwicklung. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C (Theorie und Forschung), Serie V (Entwicklungspsychologie), Band 2: Kognitive Entwicklung* (S. 609-719). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, S. & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter. Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 303-332.
- Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3(1), 32-45.
- Weinert, S. & Lockl, K. (2008). Sprachförderung. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C (Theorie und Forschung), Serie V (Entwicklungspsychologie), Band 7: Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 91-134). Göttingen: Hogrefe.
- Wendt, H., Stubbe, T. C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175-190). Münster: Waxmann.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. H., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of early literacy research* (S. 11-29). New York: The Guilford Press.
- Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R. & Hummer, H. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40(3), 219-249.
- Wimmer, H., Mayringer, H. & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 668-680.
- Wollscheid, S. (2008). *Lesesozialisation in der Familie. Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.