

Zeitschrift für
Familien-
forschung

Journal of Family Research

In diesem Heft:

Schwerpunktthema: Frühe Förderung in der Familie

- Familiäre Lernumwelt und Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen
- „Home Numeracy Environment“ und mathematische Kompetenzentwicklung
- Resilienz und familiäre Leseumwelt
- The Early Learning Partnership Project
- Familienbildung zur frühkindlichen Förderung für Migranten
- Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals

ifb-Mitteilungen

Referiert im SSCI

2/2012



ISSN 1437-2940
24. Jahrgang 2012, Heft 2
Verlag Barbara Budrich

Inhalt

Editorial	111
<i>Hans-Günther Roßbach & Hans-Peter Blossfeld</i> Einführung in das Schwerpunktthemenheft <i>Frühe Förderung in der Familie</i>	112
<i>Simone Lehl, Susanne Ebert, Hans-Günther Roßbach & Sabine Weinert</i> Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter	115
<i>Frank Niklas & Wolfgang Schneider</i> Einfluss von „Home Numeracy Environment“ auf die mathematische Kompetenzentwicklung vom Vorschulalter bis Ende des 1. Schuljahres	134
<i>Julia Jäkel, Dieter Wolke & Birgit Leyendecker</i> Resilienz im Vorschulalter: Wie stark kann die familiäre Leseumwelt biologische und sozio-kulturelle Entwicklungsrisiken kompensieren?	148
<i>Jenny Goff, Maria Evangelou & Kathy Sylva</i> Enhancing parents' ways of supporting their children's early learning through participation in an early-intervention project in the UK: The Early Learning Partnership Project	160
<i>Lena Friedrich & Adelheid Smolka</i> Konzepte und Effekte familienbildender Angebote für Migranten zur Unterstützung frühkindlicher Förderung	178

*Exkurs**Hans-Peter Blossfeld & Hans-Günther Roßbach*

Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik 199

ifb-Mitteilungen 225

Editorial

Liebe Leserinnen,
liebe Leser,

in diesem Heft setzen sich Erziehungswissenschaftler(innen) und Soziolog(inn)en mit neuen empirischen Befunden zu verschiedenen Formen der *frühen Förderung in der Familie*, ihren Potentialen und Limitationen, auseinander. Dabei werden sowohl Lernanreize in den und durch die Familien selbst als auch Unterstützungsmöglichkeiten durch Förderprogramme untersucht. Der letzte Beitrag dieses Heftes beleuchtet – als Zusammenfassung eines Gutachtens – die Frage einer weitergehenden Professionalisierung des frühpädagogischen Personals in den Kindertagesstätten.

Das nächste Schwerpunktheft wird sich den Lebenslagen der verschiedenen Generationen türkischer Familien in Deutschland widmen.

Des Weiteren möchten wir darauf hinweisen, dass in diesem Jahr ein Sonderheft der ZfF/JFR zu *Familie und Partnerschaft in Ost- und Westdeutschland* im Verlag Barbara Budrich erscheinen wird.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

Hans-Peter Blossfeld
Geschäftsführender Herausgeber

Kurt P. Bierschock
Redakteur

Hans-Günther Roßbach & Hans-Peter Blossfeld

Einführung in das Schwerpunktthemenheft *Frühe Förderung in der Familie*

Eine frühe Bildungsförderung von Kindern wird gegenwärtig in der Öffentlichkeit und Fachpolitik breit diskutiert. Zum einen richten sich besondere Erwartungen an die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter in *Kindertageseinrichtungen*. Die nationalen und internationalen Forschungsergebnisse zeigen, dass sich der Umfang und vor allem die Qualität der frühkindlichen Kindertageseinrichtungen positiv auf kognitiv-schulleistungsbezogene und sozial-emotionale Entwicklung auswirken (vgl. zusammenfassend Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008; Roux et al. 2010). Es zeigt sich aber auch, dass die Familien der Kinder weiterhin von hoher – in den Untersuchungen in der Regel von zwei- bis dreifacher – Bedeutung sind. Zum anderen beziehen sich deshalb die Erwartungen auf die familiäre Anregungs- und Lernumwelten der Kinder, und hier besonders auf Fördermaßnahmen zur *Unterstützung der Familien*, speziell für Kinder aus benachteiligten Familien. Allerdings liegen auf Forschungsbasis relativ wenige Erkenntnisse darüber vor, welche Merkmale konkret die familialen Lernumwelten aufweisen und durch welche familienbildenden Angebote die Eltern bei der frühkindlichen Förderung ihrer Kinder unterstützt werden können.

Das vorliegende Schwerpunktheft wendet sich dem zweiten Diskussionsstrang zu, der frühen Förderung in Familien. Die ersten drei Beiträge analysieren Aspekte der familialen Lernumwelten, wie sie gegenwärtig in der Praxis vorzufinden sind. Der Beitrag von *Simone Lehl, Susanne Ebert, Hans-Günther Roßbach* und *Sabine Weinert* betrachtet die Bedeutung der familialen Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. Lesen ist die zentrale Kulturtechnik unserer Gesellschaft, und Vorläuferfähigkeiten, die relevant sind für den späteren Erwerb von Lese-Rechtschreibfähigkeiten, werden schon vor Schulbeginn ausgeprägt. Der Beitrag betrachtet hierzu auf der Basis einer Stichprobe von 554 Kindern im Alter von ca. 3-4 Jahren drei Dimensionen ihrer häuslichen Lernumwelt: Qualität der Interaktionen mit ihren Eltern, formelles „Unterrichten“ in Schriftsprache und Erfahrungen mit Büchern. In den Analysen zeigt sich, dass diese drei Dimensionen der familiären Anregung mit unterschiedlichen Vorläufern schriftsprachlicher Fähigkeiten (Wortschatz, Grammatik, inhaltliches Wissen, Buchstabenkennt-

nisse) positiv verbunden sind. Der zweite Beitrag von *Frank Niklas* und *Wolfgang Schneider* wendet sich dem Bereich der frühen mathematischen Kompetenzentwicklung und seiner Förderung in der Familie zu. Die mathematische Lernumwelt in Familien, hier „Home Numeracy Environment – HNE“ genannt, wurde bisher nur randständig untersucht. Auf der Basis einer Stichprobe von 600 Vorschulkindern untersuchen die Autoren den Einfluss mathematischer Aktivitäten der Eltern (wie z.B. Würfel- oder Zahlenspiele) auf frühe mathematische Kompetenzen der Kinder. Die Home Numeracy Environment hat dabei nicht nur einen positiven Einfluss auf die mathematischen Kompetenzen der Kinder bei Schulbeginn, sondern auch auf die weitere Entwicklung der mathematischen Kompetenzen bis Ende des 1. Schuljahres. Der dritte Beitrag von *Julia Jäkel*, *Dieter Wolke* und *Birgit Leyendecker* thematisiert biologische und soziokulturelle Entwicklungsrisiken (Frühgeburt; niedriger sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund) und fragt, inwieweit die familiäre Leseumwelt solche Entwicklungsrisiken kompensieren kann. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die häusliche Leseumwelt positiv auswirkt auf die Entwicklung kognitiver und sprachlicher Kompetenzen von türkischstämmigen und von sehr früh und/oder sehr leicht geborenen Kindern.

Die ersten Beiträge weisen auf verschiedene Möglichkeiten von Interventionen in Familien hin. Die beiden folgenden Beiträge wenden sich solchen Interventionsmaßnahmen zu. Der vierte Beitrag von *Jenny Goff*, *Maria Evangelou* und *Kathy Sylva* berichtet über die Evaluation eines breit angelegten Interventionsprogramms für ein- bis dreijährige Kinder aus benachteiligten Familien in England. Evaluert wird hier nicht ein Einzelprojekt zur Unterstützung von benachteiligten Familien, sondern ein umfassendes, politisch initiiertes Programmpaket. Im Mittelpunkt steht die elterliche Beteiligung an Lernaktivitäten ihrer Kinder. Es zeigt sich, dass eine (auch) eher kurze Intervention – im Minimum drei Monate – durchaus elterliche Erziehungspraktiken, Orientierungen und affektive Beziehungen zu ihren Kindern positiv beeinflussen kann. Der folgende Beitrag von *Lena Friedrich* und *Adelheid Smolka* berichtet nicht über eine Einzeluntersuchung, vielmehr gibt er einen Überblick über verschiedene Angebote der Familienbildung zur Unterstützung frühkindlicher Förderung in Migrantenfamilien. Der Beitrag entwickelt ein Kategoriensystem zum Vergleich der vorliegenden Programme und verdeutlicht, dass die meisten Programme sich um Niedrigschwelligkeit bemühen und kurzfristig auch zu positiven Effekten führen, gleichwohl auf empirischer Basis aber wenig über langfristige Effekte auf den Bildungserfolg der Kinder bekannt ist.

Der letzte Beitrag in dem Schwerpunktthemenheft wendet sich zwar von der frühen Förderung in Familien ab und thematisiert Ausbildungsfragen des pädagogischen Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen. Allerdings ist es auch eine Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, die Eltern in ihren familialen Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu unterstützen. Der Beitrag von *Hans-Peter Blossfeld* und *Hans-Günther Roßbach* fasst das Gutachten des Aktionsrats Bildung aus dem Frühjahr 2012 zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der frühpädagogischen Bildung zusammen. Zentral werden dabei Untersuchungen zu formalen Qualifikationsniveaus und zu Kompetenzen des Personals berichtet, der Personalbedarf abgeschätzt und Handlungsbedarfe für die Politik formuliert, die sowohl die Ebenen der Ausbildung als auch der Fortbildung umfassen.

Literatur

- Roßbach, H.G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 11*, S. 139-158.
- Roux, S., Fried, L., Kammermeyer, G., Roßbach, H.-G., Tietze, W. & Wolf, B. (2010). Elementarbereich. In: Jäger, R.S., Nenniger, P., Petillon, H., Schwarz, B. & Wolf, B. (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1990-2010. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band 2: Institutionenbezogene empirische pädagogische Forschung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 7-45.

Anschriften der Autoren/Addresses of the authors:

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik
Markusstraße 8a
96047 Bamberg
Germany/Deutschland

Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Peter Blossfeld
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Lehrstuhl für Soziologie I
Wilhelmsplatz 3
96047 Bamberg
Deutschland/Germany

E-Mail: hans-guenther.rossbach@uni-bamberg.de
hans-peter.blossfeld@uni-bamberg.de

Simone Lehl, Susanne Ebert, Hans-Günther Roßbach & Sabine Weinert

Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter¹

Effects of the home learning environment on children's emerging literacy

Zusammenfassung:

Der Erwerb von Lesen, als eine der zentralen Kulturtechniken unserer Gesellschaft, wird bereits früh angebahnt und durch die sozialen Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt gefördert. Als bedeutsamste Umwelt kann wohl die Familie angesehen werden, welche als erste Sozialisationsinstanz die Kinder entscheidend prägt. Doch welche Praktiken genau für die verschiedenen Vorläufer des Lesens von Bedeutung sind, ist bislang, vor allem im deutschsprachigen Raum, recht wenig erforscht. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Facetten der familiären Anregung bei 554 Kindern der Längsschnittstudie BiKS-3-10 im Alter von ca. 3-4 Jahren für verschiedene Kompetenzen, die als Vorläufer des Lesens gelten können, untersucht. Es werden drei Dimensionen der familiären Lernumwelt unterschieden: Qualität der Interaktion, formelle Instruktion in Schriftsprache und Erfahrungen mit Büchern. Mit Hilfe eines Pfadmodells wird der Zusammenhang zwischen diesen verschiedenen Dimensionen der fa-

Abstract:

The acquisition of reading competencies as a significant cultural skill in our society is initiated early on and supported by a child's interaction with its social surroundings. The family, as probably the most important agent of socialization, decisively affects children and their competencies. However, which forms of activities are meaningful for the development of precursors to reading, known as emergent literacy, has rarely been investigated in Germany yet. Therefore, the present paper explores the importance of different facets of the home learning environment on children's emergent literacy, using data of 554 children, age 3 to 4 years, from the longitudinal study BiKS-3-10. Three dimensions of the home learning environment are distinguished: quality of interaction, formal instruction in literacy, and exposure to books. Through path modeling the associations between these dimensions of the home learning environment were analyzed, controlling for children's level of competencies at the beginning of the study and family background variables

1 Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen der, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten, interdisziplinären Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“ (FOR 543) entstanden. Die Konzeptualisierung und Anleitung der Erhebungen erfolgte insbesondere im Rahmen des entwicklungspsychologischen Teilprojekts (Leitung: S. Weinert) sowie des elementarpädagogischen Teilprojekts (Leitung: H.-G. Roßbach). Wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Förderung der Forschergruppe und den beteiligten Kindern, Eltern, Erziehern und Lehrkräften sowie allen beteiligten Hilfskräften und Mitarbeitern für Ihre engagierte Mitarbeit.

miliären Lernumwelt, unter Kontrolle des Ausgangsniveaus kindlicher Kompetenzen und familiärer Hintergrundvariablen (sozioökonomischer Status und sprachlicher Hintergrund), mit schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten (Wortschatz, Grammatik, inhaltliches Wissen und Buchstabenkenntnis) analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die verschiedenen Dimensionen der familiären Anregung mit unterschiedlichen Vorläufern schriftsprachlicher Fähigkeiten assoziiert sind. Die Befunde werden vor dem Hintergrund theoretischer und praktischer Implikationen diskutiert.

Schlagwörter: Familiäre Lernumwelt, Emergent Literacy, Lesen, Sprache, Kindergartenalter, Längsschnittstudie

(socioeconomic status and parental native language), and emergent literacy (vocabulary, grammar, content knowledge, knowledge of letters). Results show that specific dimensions of the home learning environment are associated with specific facets of emergent literacy. The findings are discussed with regard to theoretical and practical implications.

Key words: home learning environment, emergent literacy, reading, language, preschool age, longitudinal study, early childhood education

Theoretischer Hintergrund

Der Erwerb von Lesekompetenz ist eine zentrale Voraussetzung der Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Gerade bei deutschen Schülern und Schülerinnen ist diese jedoch stärker als in vielen anderen europäischen Ländern an die soziale Herkunft gekoppelt (Baumert/Schümer 2001). Wird das Bedingungsgefüge der Lesekompetenzentwicklung dabei genauer untersucht, so richtet sich der Blick auch auf die frühe Kindheit (vgl. Roßbach/Weinert 2008). Im Zusammenhang mit der Lesekompetenzentwicklung sind sogenannte Vorläufer des Lesens, die im englischen Sprachraum mit *Emergent Literacy* betitelt werden, von Bedeutung. Neben Aspekten der phonologischen Informationsverarbeitung gelten auch sprachliche Kompetenzen als relevant für späteres Lesen (vgl. z.B. Dickinson/Porte 2011; NICHD ECCRN 2005; Dickinson et al. 2003). Dabei zeigen Ergebnisse der Studie *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)*, dass bereits in frühen sprachlichen Kompetenzen im Alter von nur drei Jahren deutliche interindividuelle Unterschiede in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft bestehen (Weinert et al. 2010). Für den Einfluss solcher als Strukturmerkmale bezeichneten Faktoren wird unter anderem die familiäre Lernumwelt als wichtiger Mediator diskutiert (vgl. Bradley et al. 2001; Brooks-Gunn/Duncan 1997). Zahlreiche internationale und einige nationale Befunde belegen die Bedeutsamkeit der familiären Lernumwelt für die kindliche Kompetenzentwicklung im Vorschulalter (z.B. Anders et al. 2012; Weinert et al. 2012; Ebert et al. im Druck; Niklas 2010; Melhuish et al. 2008; für einen Überblick Totsika/Sylva 2004). Ein großes Problem bei der Sichtung dieser Befunde stellt allerdings die heterogene Definition und Operationalisierung der familiären Lernumwelt dar. Die im Zusammenhang mit der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen am häufigsten beachtete elterliche Aktivität ist das gemeinsame Lesen bzw. das Vorlesen von Büchern (z.B. Sénéchal 2006; Dickinson/Tabors 2001; Jordan et al. 2000; Ewers/Brownson 1999). Dabei konnte zwar gezeigt werden, dass die Häufigkeit dieser Interaktionsform einen positiven Effekt sowohl auf schriftsprachliche (z.B. Buchstabenkenntnis) als auch auf mündliche Sprachkompetenzen (z.B. rezeptiver Wortschatz) aufweist, dieser jedoch mit einer mittleren

Varianzaufklärung von 8% nur moderat ausfällt (Bus et al. 1995; Scarborough/Dobrich 1994). Diese moderaten Effekte lassen die Frage aufkommen, inwieweit das gemeinsame Lesen und Vorlesen allein einen geeigneten bzw. ausreichenden Indikator zur Erklärung interindividueller Unterschiede im Leseerwerb darstellt. Einige Autoren schlagen daher vor, das Konzept der *Home Learning Environment* (HLE) auszuweiten (z.B. van Steensel 2006; Burgess et al. 2002).

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, unterschiedliche Facetten der familiären Lernumwelt zu beschreiben und deren differenzielle Wirkung auf verschiedene Vorläuferfertigkeiten des Lesens aufzudecken. Dazu werden zunächst der Begriff und die Komponenten von *Emergent Literacy* genauer beleuchtet und deren Bedeutung für das Lesen und den Leseerwerb herausgestellt. Des Weiteren werden Forschungsbefunde zu Auswirkungen der familiären Lernumwelt mit besonderem Fokus auf unterschiedliche Operationalisierungen und deren methodische Erfassung berichtet.

Emergent Literacy

Whitehurst und Lonigan (1998) definieren *Emergent Literacy* als Fertigkeiten, Einstellungen und Wissen von Kindern, die Lesen und Schreiben im konventionellen Sinne anbahnen. Hierzu gehören zum Beispiel Kenntnisse über Konventionen der Schriftsprache, Vorläufer des Schreibens, das Kennen von Graphemen sowie deren Zuordnung zu Lauten. Die zentrale Annahme ist, dass Kompetenzen, die für das Lesen und Schreiben notwendig sind, nicht erst mit dem Eintritt in das formalisierte Bildungssystem, sondern in einem kontinuierlichen Prozess bereits lange zuvor angeeignet werden (Miller 2000). Einen Beleg für die Bedeutsamkeit der *Emergent Literacy* für späteres Lesen liefert eine Metaanalyse über rund 300 Studien des *National Early Literacy Panels* (2008; siehe auch für eine Zusammenfassung Shanahan/Lonigan 2010). Als relevante Prädiktoren für das konventionelle Lesen werden neben Buchstabenkenntnis, phonologischer Bewusstheit, schnellem Benennen von Buchstaben und Objekten, ersten Schreibversuchen und dem phonologischen Arbeitsgedächtnis auch das Wissen über schriftsprachlich bedeutsame Konventionen und die mündlichen Sprachkompetenzen aufgeführt. Diese sogenannten Vorläufer des Lesens lassen sich am besten als zwei miteinander in Beziehung stehende Faktoren verstehen (Snow 1999, 1991): die Fertigkeiten, die sich konkret auf die geschriebene Sprache beziehen und solche, die die mündliche Sprache betreffen (vgl. auch Caspe 2009). Fertigkeiten, die sich auf die geschriebene Sprache beziehen sind z.B. Buchstabenkenntnis und phonologische Bewusstheit. Von diesen Fertigkeiten wird angenommen, dass sie eher in Beziehung zur späteren *Leseferigkeit*, also dem Enkodieren von Schriftzeichen, stehen, während Fertigkeiten, die die mündliche Sprache betreffen, z.B. der expressive und rezeptive Wortschatz, sich eher als bedeutsam für das *Leseverständnis* erweisen sollten (Snow 1999, 1991).

Verschiedene Längsschnittstudien belegen hierbei direkte und indirekte Zusammenhänge zwischen Kompetenzen, die die Schriftsprache bzw. mündliche Sprache betreffen und der späteren Lesekompetenz (z.B. Ennemoser et al. 2012; Whitehurst/Lonigan 2002).

Die Bedeutung der Familie als Lernumwelt

Die zentrale Bedeutung der Familie für den kindlichen Kompetenzerwerb als erste Sozialisationsinstanz kann als unumstritten gelten. Für die Anregung schriftsprachlicher Vorläuferkompetenzen in der Familie besteht ein im englischsprachigen Raum etablierter Begriff der sogenannten *Home Literacy Environment* (HLE) (zum Teil auch *Family Literacy*; z.B. Wasik 2004). Das Konzept der HLE kann im Allgemeinen zwar als Begriff für die familiären Ressourcen und Möglichkeiten gelten, die Kindern bezüglich des Schriftsprach- und mündlichen Spracherwerbs zur Verfügung gestellt werden (Burgess et al. 2002), es beinhaltet jedoch keine allgemeingültige Definition und damit auch keine einheitliche Operationalisierung. Während Britto und Brooks-Gunn (2001) drei Dimensionen der HLE (sprachliche Interaktion, Lernen und sozial-emotionales Klima) vorschlagen, beinhaltet die Faktorstruktur der HLE nach Umek und Kollegen (2005) fünf Dimensionen: Stimulation zum Sprachgebrauch; Vorlesen, Bibliotheks- und Puppentheaterbesuche; gemeinsame Aktivitäten und Gespräche; interaktives Lesen; Stimulation im Sinne der Zone der proximalen Entwicklung. Leseman und de Jong (1998) zufolge beinhaltet die HLE wiederum drei Dimensionen: die Möglichkeit zur Schriftspracherfahrung (z.B. Vorlesen), die Qualität der Instruktion und die sozial-emotionale Qualität. Andere Autoren unterscheiden sogar bis zu zehn Dimensionen der HLE (vgl. Gonzales et al. 2011). Einen eher theoriegeleiteten Konzeptualisierungsvorschlag leisten Sénéchal und LeFevre (2002) mit dem *Home Literacy Model*. Sie nehmen zwei distinkte Kategorien der HLE an: eine informelle und eine formelle. Die informelle Dimension umfasst die Erfahrungen mit Büchern allgemein sowie das gemeinsame Lesen bzw. Betrachten eines Bilderbuchs. Als informell wird diese Dimension bezeichnet, weil sie sich nicht direkt auf die geschriebene Sprache als solche bezieht, sondern auf den Inhalt der geschriebenen Sprache. Die formelle Dimension hingegen beinhaltet den Fokus auf die Schriftsprache, z.B. das Alphabet zu unterrichten oder den eigenen Namen zu schreiben. Die Autoren konnten in ihrer Studie zeigen, dass beide Dimensionen nicht signifikant miteinander korreliert sind und damit zwei unterschiedliche Bereiche familiärer Anregung abdecken.

Hinsichtlich der informellen Dimension zeigen z.B. die bereits weiter oben zitierten Metaanalysen, dass ca. 8% der Varianz der sprachlichen Fertigkeiten der Kinder durch die Häufigkeit des Vorlesens erklärt werden (Bus et al. 1995; Scarborough/Dobrich 1994). Die Arbeiten von Sénéchal (Sénéchal 2006; Sénéchal/LeFevre 2002; Sénéchal et al. 1998) belegen zusätzlich differentielle Effekte: Während die informelle Dimension (story book exposure) positiv mit dem Wortschatzerwerb assoziiert ist, erweist sich die formelle Instruktion als bedeutsam für die Buchstabenkenntnis und Dekodierfähigkeit des Kindes. Auch die bereits erwähnte Metaanalyse des *National Early Literacy Panels* zur Wirksamkeit von Interventionen zur Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen unterscheidet unter anderem zwischen den Interventionen, die darauf gerichtet sind, die Fertigkeiten zum Dekodieren des Alphabets zu erlernen und solchen, die das gemeinsame Buchlesen fördern (vgl. Shanahan/Lonigan 2010). Sie zeigen, dass Interventionen mit einem Fokus auf Dekodierung moderate bis hohe Effektstärken für schriftsprachliche Fertigkeiten, wie phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis, aufweisen. Interventionen, die das gemeinsame Buchlesen beinhalten, wiesen dagegen moderate Effektgrößen für mündliche Sprachfertigkeiten und Wissen über Geschriebenes auf. Sénéchal und LeFevre (2002)

nehmen an, dass informelle Erfahrungen mit Büchern die Sprachkompetenzen der Kinder über die Reichhaltigkeit der Sprache im Text oder aber über die Interaktionsformen der Eltern, z.B. den Gebrauch von Fragen (siehe auch Whitehurst et al. 1988), beeinflussen. Auf Letzteres weisen auch die Befunde des *National Early Literacy Panels* hin, die höhere Effektstärken für Vorleseinterventionen berichten, die eine interaktive Beteiligung des Kindes, z.B. durch Fragen an das Kind, erforderten (Shanahan/Lonigan 2010).

Die Bedeutsamkeit der Qualität der Interaktion, insbesondere während des gemeinsamen Buchlesens zwischen Betreuungsperson und Kind, konnte in einigen Studien belegt werden (Mol et al. 2009; Mol et al. 2008). Die Qualitätsabstufungen gründen dabei auf den Annahmen der soziokulturellen Theorien, welche die soziale Interaktion eines Kindes mit einem erfahreneren Interaktionspartner als zentral erachten (Wygotski 1969). Auch die Arbeiten von Sigel (1982) zum sogenannten *Distancing*, welches Verhaltensweisen bzw. sprachliche Äußerungen beinhaltet, die das Kind dazu anregen, von der unmittelbaren Umwelt mental zu abstrahieren, betonen die Anregung zur aktiven Beteiligung des Kindes am Interaktionsprozess. Diese Art der sprachlichen Anregung, die zugleich hohe mentale Anforderungen an das Kind stellt, gilt dabei als positiv assoziiert mit der kognitiven Entwicklung der Kinder (vgl. Sigel et al. 1991; Sigel 1986). Einige Interventionsprogramme knüpfen an diese Überlegungen an und unterrichteten Eltern erfolgreich in dem Gebrauch interaktiver Vorlesestrategien. Whitehurst und Kollegen (1988) entwarfen das Programm des *Dialogic Reading*, um die Qualität des gemeinsamen Lesens über die erhöhte Beteiligung des Kindes in der gemeinsamen Lesesituation, z.B. durch den Gebrauch offener Fragen und die Verminderung des reinen Vorlesens, zu verbessern. Kinder der Interventionsgruppe zeigten daraufhin einen signifikant höheren expressiven Wortschatz. Darüber hinaus zeigen weitere Studien, dass spezifische elterliche Verhaltensweisen während des Vorlesens von Büchern, wie der Gebrauch offener Fragen, das Hinzufügen von Informationen, das Fokussieren auf die Schriftsprache und der Gebrauch abstrakter Sprache, positiv mit der sprachlichen Entwicklung der Kinder assoziiert sind (Leseman/de Jong 1998; Lonigan/Whitehurst 1998; van Kleeck et al. 1997; Haden et al. 1996; Whitehurst et al. 1994a; Whitehurst et al. 1994b).

Zusammenfassend erscheint eine Unterscheidung in eine informelle und eine formelle Dimension der HLE plausibel. Eine Erweiterung um eine Dimension der Qualität der elterlichen Anregung scheint mit Blick auf die empirischen Befunde allerdings sinnvoll. Vor diesem Hintergrund werden in der vorliegenden Untersuchung drei Dimensionen der HLE (Erfahrungen mit Büchern, Qualität der Interaktion und formelle Instruktion von Schriftsprache) in Anlehnung und gleichzeitiger Erweiterung des Modells von Sénéchal und LeFevre (2002) unterschieden. Im Unterschied zu anderen Studien (z.B. de Jong/Leseman 2001; Niklas 2010) werden in der vorliegenden Studie verschiedene Aspekte der frühen Vorläuferfertigkeiten des Lesens in ihrer Beziehung zu unterschiedlichen Aspekten der HLE längsschnittlich untersucht. Konkret wird bezüglich der HLE zwischen der direkten Instruktion von Schriftsprache als formeller Dimension und der Erfahrung mit Büchern als informeller Dimension differenziert. Ergänzend wird, als weitere informelle Variable, die sprachliche Anregung in der Interaktion als Qualität der Interaktion berücksichtigt. Als zentrale Vorläufer des Lesens werden insbesondere mündliche Sprachfähigkeiten (Wortschatz und Grammatik) sowie das inhaltliche Vorwissen und die Buchstabenkenntnis herangezogen. Dabei werden konkret drei Fragestellungen untersucht:

- (1) In welcher Beziehung stehen die von Sénéchal und LeFevre (2002) vorgeschlagenen Dimensionen der HLE in der vorliegenden Stichprobe und unterstützen diese Beziehungen die Annahme eines multidimensionalen Konstrukts?
- (2) Können differentielle Effekte der verschiedenen Dimensionen der HLE auf verschiedene Vorläuferfertigkeiten des Lesens identifiziert werden?
- (3) Werden Effekte familiärer Hintergrundmerkmale auf die *Emergent Literacy* Fertigkeiten über Merkmale der HLE vermittelt?

Methoden

Stichprobe und Vorgehen. Die Daten der vorliegenden Studie wurden im Rahmen der Längsschnittstudie BiKS-3-10 (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter) erhoben. Die Stichprobe setzt sich aus 554 Kindern aus 97 (60 bayerischen und 37 hessischen) Kindergärten zusammen. Die Auswahl der Kindergartengruppen erfolgte nach einem mehrfach geschichteten Erhebungsdesign (vgl. Kurz et al. 2007), wobei 65.2% der Kinder aus Bayern und 34.8% aus Hessen rekrutiert wurden.

In die Studie wurden nur die Kinder einer Kindergartengruppe aufgenommen, deren fristgerechte Einschulung für das Schuljahr 2008 anstand, um eine in dieser Hinsicht möglichst homogene Stichprobe zu gewinnen. Für die folgenden Analysen wurden Daten innerhalb des ersten (Herbst 2005), zweiten (Herbst 2006) und dritten (Frühjahr 2008) Kindergartenjahres verwendet (im Folgenden als MZP (Messzeitpunkt) 1, 2, 3 bezeichnet). Das mittlere Alter zum ersten Messzeitpunkt betrug 44.5 Monate (SD = 4.8 Monate). Insgesamt wuchsen 12.1% der Kinder mit einem Elternteil nicht muttersprachlich deutscher Herkunft auf und 9.7% der Kinder mit zwei Elternteilen, die eine andere Muttersprache als Deutsch aufwiesen.

Messinstrumente

Familiäre Hintergrundmerkmale. Die familiären Hintergrundmerkmale wurden über ein standardisiertes persönliches Elterninterview zum ersten Messzeitpunkt erfasst. Einbezogen wurden Variablen, die sich für die Kompetenzentwicklung der Kinder im Lebenslauf als besonders bedeutsam erwiesen haben, speziell der sozioökonomische Status der Familie sowie der Migrationshintergrund bzw. sprachliche Hintergrund des Kindes (z.B. Dubowy et al. 2008; Ehmke et al. 2004; Baumert/Schümer 2001).

Sozioökonomischer Status (SES). Als Indikator für den SES wurde der höchste Internationale Sozioökonomische Index (ISEI; vgl. Ganzeboom/Treimann 1996) der Familie herangezogen.

Sprachlicher Hintergrund. Der sprachliche Hintergrund wurde durch eine dichotome Variable erfasst. Ein nicht-deutscher sprachlicher Hintergrund wurde dann kodiert, wenn mindestens ein Elternteil nicht muttersprachlich deutscher Herkunft war.

Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen

Wortschatz. Erfasst wurde der rezeptive Wortschatz der Kinder anhand einer nicht publizierten deutschen Forschungsversion des *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT, Dunn/Dunn 1981; Roßbach et al. 2005). In diesem Test wurde den Kindern je Item ein Wort vorgegeben, zu dem sie das passende Bild aus vier schwarz-weißen Zeichnungen auswählen sollten. Als Indikator für den rezeptiven Wortschatz wurde die Anzahl richtig beantworteter Items ermittelt (Max = 175). In die Analysen wurden die Leistungen der Kinder zu MZP 1 und 2 einbezogen.

Grammatik. Als Maß für die kindliche Verarbeitung grammatischer Strukturen wurde zu MZP 1 der Subtest „Verstehen von Sätzen“ aus dem *Sprachentwicklungstest für 3- bis 5-jährige Kinder* (SETK 3-5, Grimm 2001) eingesetzt. Zu vorgegebenen Sätzen ist bei einem Teil der Items die Auswahl eines passenden Bildes aus jeweils vier Wahlmöglichkeiten gefordert, bei anderen wird das Ausagieren der Sätze verlangt. Da dieses Testverfahren nur in einem begrenzten Altersbereich einsetzbar ist, wurde zum zweiten Messzeitpunkt des Längsschnitts BiKS-3-10 auf eine gekürzte deutsche Version des *Test for the Reception of Grammar* (TROG, Bishop 1989; deutsche Version TROG-D von Fox 2006) zurückgegriffen, die zum ersten Messzeitpunkt noch nicht vorlag. Hier wird über einen weiten Altersbereich (3 bis 10 Jahre) gezielt das Verständnis zunehmend komplexer grammatischer Strukturen überprüft. Das Aufgabenformat des TROG-D entspricht jenem, das auch im Untertest „Verstehen von Sätzen“ aus dem SETK 3-5 zum Einsatz kommt (Bildauswahl zu vorgegebenen Sätzen mit variierender grammatischer Struktur). Die gekürzte Version des TROG-D besteht insgesamt aus 48 Items, die in Sets gleicher grammatischer Strukturen zusammengefasst sind. Als Indikator wurde der Summenwert über alle richtig beantworteten Items herangezogen.

Inhaltliches Wissen. Das frühe inhaltliche Wissen der Kinder wurde mit Hilfe des Subtests „Gesichter und Orte“ aus der *Kaufman Assessment Battery for Children* (K-ABC, deutsche Version: Melchers/Preuß 2003) gemessen. Dieser Subtest erfasst, inwieweit die Kinder verschiedene fiktionale oder reale bekannte Persönlichkeiten (z.B. „Weihnachtsmann“) und Orte (z.B. „Eifelturm“) kennen, die zum allgemeinen Wissensschatz von Kindern der entsprechenden Altersstufe zählen (Melchers/Preuß 2003). Insgesamt wurden den Kindern 16 Bilder gezeigt und sie sollten angeben, wer oder was auf dem Bild abgebildet ist. Der Subtest „Gesichter und Orte“ wurde zu MZP 1 und 2 einbezogen.

Buchstabenkenntnis. Zur Erfassung der Buchstabenkenntnis wurden den Kindern die 26 Buchstaben des Alphabets in 5-er bzw. 6-er Gruppen auf ca. 20 x 15 cm großen Bildkarten vorgegeben, wobei die Buchstaben eine Höhe von ca. 2 cm hatten und zufällig auf den für alle Kinder identischen Tafeln angeordnet waren. Bei der Konstruktion der Tafeln wurde darauf geachtet, dass keine Buchstaben aufeinander folgen, die im Alphabet nacheinander stehen. Die Kinder wurden je Tafel aufgefordert, die Buchstaben zu benennen, die sie kennen. Als richtig wurde sowohl die formal korrekte, als auch die lautgetreue Aussprache gewertet. In den Analysen wurde die Anzahl richtig identifizierter Buchstaben berücksichtigt, wobei in der vorliegenden Studie die Buchstabenkenntnis der Kinder zum dritten Messzeitpunkt eingeht.

Die „Home literacy environment (HLE)“: Die Anregung in der Familie wurde zum einen über Befragungsvariablen einer adaptierte Version der *Home Observation for Measurement of the Environment* (HOME, Caldwell/Bradley 1984) und zum anderen über ein innerhalb der Forschergruppe entwickeltes Live-Rating (*Familieneinschätzskala* (FES)), einer halbstandardisierten Bilderbuchsituation zwischen der Hauptbetreuungsperson und dem Kind zu MZP 1, erfasst (Kuger et al. 2005). Auf Grundlage dieser Daten wurden für die vorliegende Untersuchung folgende Skalen zur häuslichen Anregung im Bereich (Schrift-)Sprache, über die Berechnung von Mittelwerten der entsprechenden Items, gebildet:

Formelle Instruktion von Schriftsprache. Diese Skala wurde in Anlehnung an die Arbeiten von Sénéchal analog zur Dimension *parental teaching of literacy* konstruiert und beinhaltet zwei Items des Elternfragebogens, die auf einer vierstufigen Skala (1 = selten oder nie, 2 = manchmal, 3 = regelmäßig, 4 = häufig) eingeschätzt werden sollten. Beide Items entstammen der HOME (Caldwell/Bradley 1984): „Anhand einfacher Wörter ermutige ich mein Kind, Buchstaben und Wörter zu erkennen oder zu lesen, z.B. den eigenen Namen oder den Namen seines Lieblingstieres“; „Mein Kind soll sich mit dem Alphabet vertraut machen, z.B. durch das Schreiben seines eigenen Namens, Besprechen einzelner Buchstaben in Büchern, Zeitungen oder an einer Tafel“. Die Items korrelieren mit $r = .77$.

Erfahrung mit Büchern. In Anlehnung an die Messung der *story book exposure* von Sénéchal und LeFevre (2002) beinhaltet diese Skala die Angaben der Eltern zur Anzahl der Kinder- und Erwachsenenbücher sowie zur Häufigkeit des Vorlesens. Die Angaben der Eltern wurden aufgrund unterschiedlicher Antwortskalen zunächst standardisiert und anschließend gemittelt (Cronbachs Alpha = .68).

Qualität der Eltern-Kind-Interaktion. Diese Skala wurde auf Grundlage des Live-Ratings mithilfe der FES gebildet und beinhaltet sechs Items die sich auf den Gebrauch von Fragen, die verbale Distanzierung, Gesprächsanteile, das nonverbale Verhalten, das Niveau der freien Sprache und das Geben phonologischer Hinweise beziehen. Die Einschätzung erfolgte auf einer Skala von 1 (= unzureichend) bis 7 (= ausgezeichnet). Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) ist mit .65 zufriedenstellend.

Statistische Analyse

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein Pfadmodell spezifiziert, welches Abbildung 1 zu entnehmen ist. Alle Analysen erfolgten mit den Statistikprogrammen SPSS 19.0 und Mplus 6.0 (Muthén/Muthén 1998-2011). Um eine durch das längsschnittliche Design bedingte Reduktion der Stichprobengröße und damit eventuell einhergehende verzerrte Schätzungen zu vermeiden, wurde für die vorliegenden Analysen die *Full Information Maximum Likelihood* (FIML) gewählt, welche in Mplus implementiert ist. Diese ermöglicht die Modellschätzung unter Berücksichtigung aller Fälle auch bei einzelnen fehlenden Werten (Arbuckle 1996).

Ergebnisse

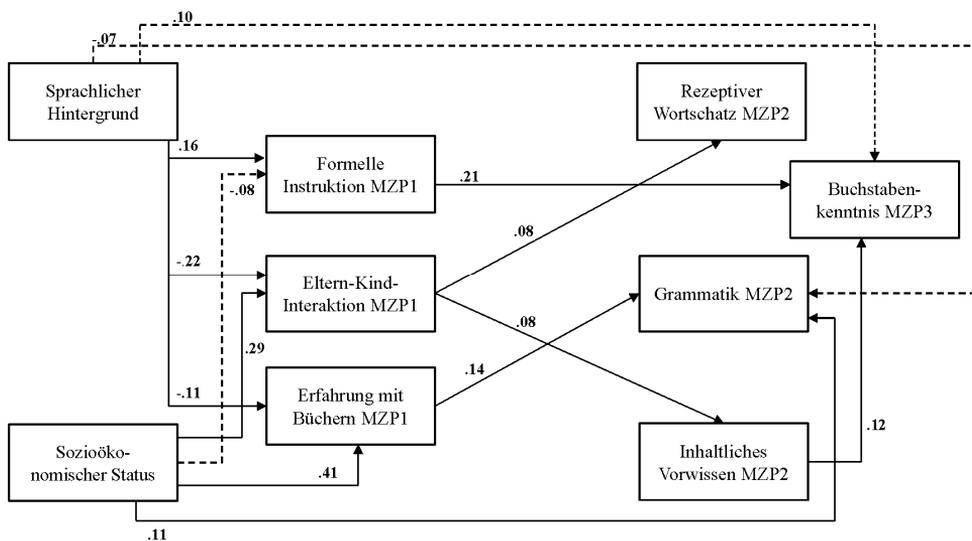
Zur Untersuchung der Beziehung zwischen den familiären Anregungsmerkmalen untereinander und deren Bedeutung für die frühen schriftsprachrelevanten Kompetenzen der Kinder (*emergent literacy*) wurde ein Pfadmodell spezifiziert. Hierzu wurden Regressionspfade von den drei Skalen der familiären Anregungsmerkmale zum ersten Messzeitpunkt zu den Kompetenzvariablen zum zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt modelliert. Zur Interpretation der Ergebnisse im Sinne eines Zuwachses wurden die Kompetenzen zum ersten Messzeitpunkt über autoregressive Pfade zu den Kompetenzen zum zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt spezifiziert. Zugleich wurden familiäre Hintergrundvariablen (sprachlicher und sozioökonomischer Hintergrund) berücksichtigt, indem jeweils Pfade hin zu den verschiedenen Kompetenzvariablen sowie den familiären Anregungsmaßen angenommen wurden.

Darüber hinaus wurden die messzeitpunktgleichen Korrelationen zwischen den Anregungsmerkmalen und den Kompetenzen berücksichtigt.

Das so spezifizierte Modell ist Abbildung 1 zu entnehmen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden jedoch lediglich die signifikanten Regressionspfade der familiären Hintergrund- und Anregungsmerkmale auf die Kompetenzen zum zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt eingezeichnet. Aus demselben Grund wurde auch auf die Einzeichnung der Korrelationen verzichtet. Diese sind oberhalb der Diagonalen der Tabelle 1 zu entnehmen.

Bei dem vorliegenden Pfadmodell handelt es sich um ein saturiertes Modell.

Abbildung 1: Modell zur Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen.



Anmerkungen: Darstellung der statistisch signifikanten, standardisierten Pfadkoeffizienten $p < .05$; gestrichelte Pfade statistisch signifikant auf dem 10%-Niveau; Sprachlicher Hintergrund: 0 = beide Elternteile muttersprachlich deutsch, 1 = mindestens ein Elternteil nicht-deutsche Muttersprache; Kompetenzen zu MZP 2 und 3 kontrolliert für Kompetenzen zu MZP 1 (rezeptiver Wortschatz, Grammatik, inhaltliches Vorwissen); Korrelationen siehe Tabelle 1.

Tabelle 1: Im Rahmen des Pfadmodells spezifizierte Korrelationen (oberhalb der Diagonale) sowie bivariate Korrelationen zwischen den Kompetenz-, Hintergrund- und HLE-Variablen (unterhalb der Diagonale)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Wortschatz (MZP 1)	-	.64**	.54**						.20**	.11**	.19**	
2. Grammatik (MZP 1)	.71**	-	.45**						.12*	.14**	.13**	
3. Inhaltliches Wissen (MZP 1)	.59**	.52**	-						.20**	.13**	.08	
4. Wortschatz (MZP 2)	.68**	.67**	.52**	-	.25**	.19**						
5. Grammatik (MZP 2)	.61**	.63**	.42**	.62**	-	.10*						
6. Inhaltliches Wissen (MZP 2)	.57**	.51**	.71**	.56**	.46**	-						
7. Buchstaben (MZP 3)	.24**	.24**	.24**	.24**	.20**	.27**	-					
8. sprachlicher Hintergrund	-.28**	-.36**	-.16**	-.30**	-.29**	-.19**	-.01	-				
9. SES (Hisei)	.32**	.41**	.24**	.31**	.40**	.28**	.17**	-.21**	-			
10. Formelle Instruktion	.12*	.01	.15**	.06	.02	.08	.23**	.15**	-.12*	-	.06	.06
11. Qualität der Interaktion	.27**	.33**	.24**	.32**	.22**	.30**	.11*	-.26**	.34**	-.00	-	.13**
12. Erfahrungen mit Büchern	.28**	.28**	.15**	.25**	.36**	.20**	.16**	-.16**	.42**	-.01	.27**	

Anmerkungen:

Sprachlicher Hintergrund: 0 = beide Elternteile muttersprachlich Deutsch, 1 = mindestens ein Elternteil nicht-deutsche Muttersprache. SES = sozioökonomischer Status

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Zusammenhänge zwischen den Dimensionen der HLE. Um entsprechend der ersten Forschungsfrage zu prüfen, welche Beziehung zwischen den drei Dimensionen der HLE besteht, werden die Korrelationen, die im Rahmen des Gesamtmodells geschätzt wurden, zwischen der formellen Dimension „Formelle Instruktion von Schriftsprache“ und den beiden informellen Dimensionen „Erfahrung mit Büchern“ und „Qualität der Eltern-Kind-Interaktion“ herangezogen. Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass die beiden informellen Dimensionen Erfahrungen mit Büchern und Qualität der Interaktion positiv miteinander in Beziehung stehen ($r = .13$, $p < .01$), während die formelle Instruktion der Schriftsprache mit keiner der beiden Dimensionen in signifikantem Zusammenhang steht (jeweils $r = .06$, ns). Auch die einfachen bivariaten Korrelationen stützen diesen Befund (vgl. Tabelle 1; unterhalb der Diagonale). Eltern, die ihr Kind vergleichsweise häufig direkt in der Schriftsprache unterweisen, ermöglichen ihrem Kind nicht zugleich vergleichsweise häufigere Erfahrungen mit Büchern oder qualitativ anregende Interaktionen. Zudem weist dieser Befund darauf hin, dass eine Differenzierung in eine formelle und eine informelle Dimension der HLE sinnvoll ist. Auch die nur moderate Beziehung zwischen den beiden Facetten der informellen Dimension stützt die Vorgehensweise, zwischen der „Erfahrung mit Büchern“ und der „Qualität der Eltern-Kind-Interaktion“ zu unterscheiden.

Bedeutung der Dimensionen der HLE für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen. Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung, welche die differenzielle Beziehung zwischen Merkmalen der HLE und den schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten untersucht, werden die in Abbildung 1 dargestellten Regressionspfade herangezogen, die von den Dimensionen der HLE zu den Vorläuferkompetenzen zu MZP 2 und 3 führen. Es finden sich bezüglich der Effekte der familiären Anregungsmerkmale auf die kindlichen Kompetenzmaße unter Kontrolle der familiären Hintergrundmerkmale und Ausgangskompetenzen der Kinder differenzielle Zusammenhänge: Die informelle Dimension der familiären An-

regung im Sinne der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion ist positiv mit dem Wortschatz ($\beta = .08, p < .05$) sowie dem inhaltlichen Vorwissen der Kinder ($\beta = .08, p < .05$) assoziiert, jedoch nicht mit dem Grammatikverständnis und der Buchstabenkenntnis. Die zweite informelle Dimension, die Häufigkeit der Erfahrung mit Büchern, erweist sich lediglich für den Grammatikerwerb ($\beta = .14, p < .05$) als bedeutsam. Die Häufigkeit der formellen Instruktion in Schriftsprache hingegen sagt die Buchstabenkenntnis vorher ($\beta = .21, p < .05$), steht jedoch mit keinem anderen Kompetenzmaß in Beziehung.

Durch das Modell konnten 56 Prozent der Varianz des Wortschatzes, 55 Prozent der Varianz des Grammatikverständnisses, 50 Prozent der Varianz des Vorwissens und 20 Prozent der Varianz in der Buchstabenkenntnis erklärt werden. Dabei ist zu beachten, dass im Modell kein äquivalentes Maß zu MZP 1 für Buchstabenkenntnis enthalten ist, während sich die höhere Varianzaufklärung für Wortschatz, Grammatik und Vorwissen vor allen Dingen durch die Berücksichtigung entsprechender Kompetenzen zu MZP 1 erklären lässt.

Die Befunde deuten darauf hin, dass unter Kontrolle der frühen kindlichen *Emergent Literacy* (Wortschatz, Grammatik, Vorwissen) zum ersten Messzeitpunkt sowie unter Kontrolle familiärer Hintergrundmerkmale, Kinder in Familien mit qualitativ anregenderen Interaktionen einen größeren Zuwachs im rezeptiven Wortschatz und im inhaltlichen Vorwissen aufweisen. Kinder hingegen, die häufiger Erfahrungen mit Büchern machen, zeigen einen größeren Zuwachs im Grammatikverständnis. Die direkte Unterweisung in Schriftsprache geht schließlich mit einer besseren Buchstabenkenntnis einher.

HLE als Mediator sozialer Hintergrundvariablen. Um gemäß der dritten Fragestellung zu beantworten, ob Effekte des familiären Hintergrunds auf die *Emergent Literacy* der Kinder über die HLE vermittelt werden, wurde anhand des Pfadmodells geprüft, inwieweit signifikante indirekte Pfade von den familiären Hintergrundvariablen über die HLE auf die kindlichen Fähigkeiten vorliegen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der sprachliche Hintergrund als auch der sozioökonomische Hintergrund signifikante Zusammenhänge ohne Berücksichtigung der HLE mit allen hier gemessenen kindlichen Fähigkeiten aufweisen (vgl. Tabelle 1).

Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, wurden indirekte Pfade zwischen dem sozioökonomischen Status bzw. dem sprachlichen Hintergrund über die HLE auf die Kompetenzen zum zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt spezifiziert. Diese Spezifizierung ermöglicht die Testung indirekter Effekte, welche sowohl durch die konventionelle Signifikanztestung als auch durch die Berechnung bias-korrigierter Bootstrapping-Konfidenzintervalle abgesichert wurden (MacKinnon 2008; MacKinnon et al. 2004).

Die Analysen zeigen bedeutsame indirekte Effekte des sozioökonomischen Hintergrunds und des sprachlichen Hintergrunds auf die Kompetenzen zum 2. bzw. 3. Messzeitpunkt, vermittelt über die familiären Anregungsmerkmale. Dabei konnten, je nach Kompetenzmaß, unterschiedliche indirekte Effekte festgestellt werden: Die informelle Dimension „Qualität der Interaktion“ vermittelt den Effekt des SES und des sprachlichen Hintergrunds auf den Wortschatz ($\beta = .02, p < .05$ bzw. $\beta = -.02, p < .05$) und das inhaltliche Wissen ($\beta = .02, p < .05$ bzw. $\beta = -.02, p < .05$). Beim Grammatikverständnis hingegen konnten zwar indirekte Effekte des SES und des sprachlichen Hintergrunds über die informelle Dimension „Erfahrung mit Büchern“ festgestellt werden ($\beta = .06, p < .01$ bzw. $\beta = -.01, p < .10$), zusätzlich wiesen beide Hintergrundmerkmale auch einen direkten Ef-

fekt auf ($\beta = .11$, $p < .01$ bzw. $\beta = -.07$, $p < .05$). Für die Buchstabenkenntnis konnten weder indirekte noch direkte Effekte der familiären Hintergrundmerkmale festgestellt werden.

Diskussion

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es zum einen, verschiedene Dimensionen der HLE abzubilden und zum anderen deren Bedeutung für die verschiedenen Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter zu untersuchen. Dazu wurden zunächst drei Dimensionen der HLE in Anlehnung an das Modell von Sénéchal und LeFevre (2002) spezifiziert: Zwei informelle Dimensionen, Erfahrung mit Büchern und Qualität der Interaktion, sowie eine formelle Dimension, die formelle Instruktion von Schriftsprache. Die Distinktheit der drei Kategorien konnte zum einen über geringe bzw. nicht vorhandene korrelative Zusammenhänge der Dimensionen untereinander und deren unterschiedliche Zusammenhänge mit Merkmalen des familiären Hintergrundes sowie zum anderen über deren differentielle Wirkung auf Vorläufer der Schriftsprachkompetenzen gezeigt werden.

Die geringen Korrelationen der Dimensionen untereinander stehen in Einklang mit der Literatur. Auch Sénéchal und LeFevre (2002, siehe auch Sénéchal et al. 1998) sowie Evans und Kollegen (2000) finden keine Zusammenhänge zwischen Erfahrungen mit Büchern und der direkten Unterweisung in der Schriftsprache. Auch bezogen auf die Qualität der Interaktion lassen sich in der vorliegenden Studie ähnliche Zusammenhänge wie z.B. bei Leseman und de Jong (1998) nachweisen. Diese finden eine Korrelation von $r = .24$ zwischen den Erfahrungen mit Büchern (bei ihnen *literacy opportunity*) und der Qualität der Interaktion (*instruction quality*), wobei in der vorliegenden Studie eine numerisch ähnliche Korrelation von $r = .27$ zu beobachten ist. Zwar könnte die Distinktheit der Dimensionen der HLE angezweifelt werden, da diese über unterschiedliche Methoden erfasst wurden, ein Methodeneffekt scheint jedoch weitestgehend ausgeschlossen werden zu können, da die Dimensionen formelle Instruktion und Erfahrungen mit Büchern beide über Befragungen erfasst wurden und nicht in Beziehung zueinander stehen ($r = .06$, $p > .10$). Bei einem Methodeneffekt würde man von einer zumindest minimalen gemeinsamen Fehlervarianz ausgehen.

Für eine notwendige Differenzierung zwischen den Dimensionen der HLE erscheint noch bedeutsamer, dass die verschiedenen Dimensionen auf unterschiedliche Art und Weise mit den Vorläufern schriftsprachlicher Kompetenzen assoziiert sind. Erfahrungen, welche eher informelle Interaktionen mit Geschriebenem beinhalten, wie das gemeinsame Lesen eines Buches und die Qualität der sprachlichen Interaktion während einer gemeinsamen Lesesituation, stehen in Zusammenhang zu sprachlichen Vorläuferkompetenzen wie Wortschatz, Grammatik und Vorwissen. Erfahrungen hingegen, die eine eher formelle Unterweisung in der Schriftsprache beinhalten, gehen mit größerer Buchstabenkenntnis einher, welche die eher schriftsprachbezogenen Kompetenzen der *Emergent Literacy* widerspiegeln.

Ein weiterer zentraler Befund der vorliegenden Studie ist, dass eine Dimension, die die Häufigkeit des Vorlesens bzw. die Erfahrungen mit Geschriebenem im Allgemeinen

beinhaltet, zusätzlich einer Erweiterung um Qualitätsaspekte aus einer direkten Interaktionssituation bedarf. Während die bivariaten Korrelationen allein noch auf einen Zusammenhang zwischen den Erfahrungen mit Büchern und den *Emergent Literacy* Fertigkeiten hinweisen, finden sich keine signifikanten Effekte für den rezeptiven Wortschatz und das allgemeine Vorwissen, wenn zugleich die Qualität der Interaktionssituation berücksichtigt wird. Auch andere Studien, die die Qualität der Interaktion nicht berücksichtigen, zeigen Effekte der Häufigkeit des Vorlesens (z.B. Sénéchal/LeFevre 2002; Cunningham/Stanovich 1991). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass die Bedeutung des Vorlesens bzw. die Erfahrungen, die Kinder mit Büchern und Geschriebenem machen, für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen weniger auf das Vorlesen und die Erfahrungen mit Büchern selbst zurückzuführen ist, sondern auf die Art und Weise, wie in Vorlesesituationen zwischen Kind und Eltern interagiert wird. Weitere Analysen werden genauer zeigen müssen, welche Rolle die Erfahrungen mit Büchern im Zusammenspiel mit der Qualität der Interaktion und der Häufigkeit der formellen Instruktion bei der Vorhersage kindlicher Kompetenzen spielen. Einschränkend ist festzuhalten, dass dies nur mit Blick auf den Wortschatz und das inhaltliche Wissen gilt, während für den Zuwachs in der Grammatik ein Effekt der Erfahrungen mit Büchern bestehen bleibt, auch wenn zugleich die Qualität der Interaktion berücksichtigt wird. Die Bedeutung der Erfahrung mit Büchern könnte darauf zurück geführt werden, dass Kinder durch Vorlesen linguistisch komplexere Sätze hören (Mason/Allen 1986), da die durchschnittliche Länge von Äußerungen beim Vorlesen größer ist als bei anderen Aktivitäten (Crain-Thoreson et al. 2001) und der elterliche Buchbesitz bzw. die elterliche Leseaktivität auch mit der Verwendung komplexerer mündlicher Sprache einhergeht (Stanovich/West 1989). Ob es die Erfahrungen mit Büchern oder diese Merkmale des Sprachangebotes sind, die den Grammatikerwerb beeinflussen, kann auf Basis der vorliegenden Studie nicht beurteilt werden. Gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund ist es möglicherweise wichtig, dass sie für den Grammatikerwerb in der Mehrheitsprache ausreichend Erfahrungen mit schriftsprachlichem Material der Mehrheitsprache des Landes, in dem sie leben, haben. Dies könnte vor allem dann eine Rolle spielen, wenn die Eltern aufgrund einer anderen Muttersprache nur über eingeschränkte Kompetenzen verfügen. Die von uns erfasste Qualität der Interaktion scheint dagegen stärker für inhaltliches Wissen und weniger für die Grammatik von Bedeutung zu sein. Eine Begründung hierfür könnte sein, dass das verwendete Ratingsystem (FES) möglicherweise keine Aspekte der Eltern-Kind-Interaktion misst, die für den Grammatikerwerb förderlich sind. Dafür spricht auch, dass bei der Vorhersage der Grammatik, im Unterschied zu Wortschatz und Vorwissen, auch direkte Effekte des sozioökonomischen Status und des Migrationshintergrunds bestehen bleiben, die vermutlich zusätzlich noch konfundiert sind (vgl. Dubowy et al. 2008). Zukünftige Forschung wird daher zeigen müssen, über welche Mechanismen das gemeinsame Buchlesen den Grammatikerwerb beeinflusst.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die vorliegende Studie die bereits gewonnenen Erkenntnisse aus zahlreichen Studien, die die Bedeutung der familiären Lernumwelt für die kindliche Kompetenzentwicklung, meist unter Berücksichtigung einer einzelnen Skala belegen (z.B. Ebert et al. im Druck; Griffin/Morrison 1997; Melhuish et al. 2008; Niklas 2010; Weinert et al. 2012), substantiell erweitern konnte. Zum ersten Mal konnte an einer deutschen Stichprobe gezeigt werden, dass verschiedene Dimensionen der HLE diffe-

renziert werden können, die sich konzeptionell und in ihrer methodischen Herangehensweise unterscheiden.

In theoretischer Hinsicht sind diese Befunde mit dem Zweikomponenten-Modell der Leseentwicklung von Snow (1999, 1991) sowie den empirischen Befunden von de Jong und Leseman (2001) sowie Sénéchal und LeFevre (2002) vereinbar. In diesem Modell werden solche Fertigkeiten, die für das Dekodieren der Schriftzeichen und den frühen Leseerwerb notwendig sind, von den Fertigkeiten unterschieden, die sich auf das spätere Leseverständnis beziehen. Im Bereich der Vorläuferfertigkeiten für Lesen wird in diesem Zusammenhang von *inside-out*- und *outside-in*-Fertigkeiten und -Prozessen gesprochen (Whitehurst/Lonigan 1998) bzw. von *code-related* und *language-related skills* (Storch/Whitehurst 2002). Wird also davon ausgegangen, dass die spätere Lesekompetenz durch diese beiden Komponenten bestimmt wird, haben Eltern mehrere Möglichkeiten ihre Kinder zu unterstützen: Zum einen, indem sie über eher informelle Anregungen in der Interaktion, z.B. über das Stellen offener Fragen, das Bereitstellen von Erfahrungen mit Büchern und möglicherweise ein anspruchsvolles Sprachangebot, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder fördern und zum anderen, indem sie durch eher formelle Unterweisung die Buchstabenkenntnis und damit die Dekodierfähigkeit unterstützen.

Trotz der Stärken, die die vorliegende Studie aufweist (z.B. die längsschnittliche Betrachtung und der multimethodale Zugang zur HLE) müssen einige Einschränkungen vorgenommen werden. Eine Einschränkung stellt die fehlende Berücksichtigung der quantitativen und qualitativen Erfahrungen der Kinder im Kindergarten dar, die eventuell in Beziehung mit der häuslichen Anregung stehen könnten. Ein positiver Zusammenhang würde bedeuten, dass die Effekte der HLE auch Effekte des Kindergartens widerspiegeln können. Analysen der Forschergruppe zeigen jedoch, dass der quantitative Aspekt, gemessen über die Dauer des Kindergartenbesuches, nicht mit der Qualität der familiären Lernumwelt assoziiert ist (Kluczniok et al. in Druck). Auf der Qualitätsebene zeigen Befunde von Anders und Kollegen (2012) zwar Interaktionseffekte der Kindergartenqualität mit der Qualität der familiären Lernumwelt in der Weise, dass besonders Kinder aus qualitativ anregenden familiären Lernumwelten von einer guten Kindergartenqualität hinsichtlich früher arithmetischer Kompetenzen profitieren, die Haupteffekte für HLE und Kindergartenqualität bleiben jedoch bestehen. Die Modellierung beider Umwelten in einem Modell scheint daher sehr gewinnbringend für die Vorhersage kindlicher Kompetenzen zu sein.

Die vorliegende Studie unterstreicht die Bedeutsamkeit der sprachlichen und schriftsprachlichen Anregung durch die Familie und zeigt, dass Eltern schon früh über verschiedene Interaktionsformen ihren Kindern einen guten Start für die spätere Aneignung des konventionellen Lesens geben können.

Literatur

- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S. & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 2, S. 231-244.
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In: Marcoulides, G. A. & Schumacker, R. E. (Hrsg.), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 243-277.

- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, W., Schneider, P., Stanat, P., Tilmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Bishop, D. (1989). *Test for the Reception of Grammar. Second edition*. Manchester: University of Manchester. Manchester, M13 9PL.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P. & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States. Part 1: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72, 6, S. 1844-1867.
- Britto, P. R. & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (2001). *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills*. San Francisco: Jossey-Bass (New Directions for Child and Adolescent Development 92).
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *Future of Children*, 7, 2, S: 55-71.
- Burgess, S., Hecht, S. & Lonigan, C. (2002). Relations of the home literacy environment to the development of reading related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 4, S. 408-426.
- 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, S. 1-21.
- Caldwell, B. & Bradley, R. (1984). *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock: University of Arkansas at Little Rock.
- Caspe, M. (2009). Low-income Latino mothers' booksharing styles and children's emergent literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 3, S. 306-324.
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M.P. & Powell, T.A. (2001). Parent-child conversation in three conversational contexts: Variations in style and strategy. In: Rebello Britto, P. & Brooks-Gunn, J. (Hrsg.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emergent literacy skills*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 23-38.
- 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, S. 264-274.
- 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, S. 389-414.
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 3, S. 870-886.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Brookes.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. & Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3, S. 465-481.
- 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, S. 124-134.
- Dunn, L.M. & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K. & Rossbach, H.-G. (im Druck). Internal and external influences on vocabulary development in preschool age. *Special Edition of School Effectiveness School and School Improvement*.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M. et al. (Hrsg.), *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann, S. 225-254.

- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Prädiktoren des Rechtschreibens, der Lesegeschwindigkeit und des Leseverständnisses im deutschen Sprachraum. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur vierten Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 44, 2, S. 53-64.
- Evans, C. Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 2, S. 65-75.
- Ewers, C. A. & Brownson, S. M. (1999). Kindergartners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Journal Reading Psychology*, 20, 1, S. 11-20.
- Fox, A.V. (2006): *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 3, S. 201-239.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villarreal, V., Kim, V., Perez, E. & Darensbourg, A. (2011). Exploring the underlying factor structure of the English version and Spanish translation of the "Familia" family literacy inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 4, S. 475-483.
- Griffin, E. A. & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127, 1, S. 233-243.
- Grimm, H. (2001). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SET-K 3-5)*. Göttingen: Hogrefe.
- Haden, C. A., Reese, E. & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 2, S. 135-169.
- Jordan, G.E., Snow, C.E. & Porsche, M.V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 4, S. 524-546.
- Kluczniok, K., Lehrl, S., Kuger, S. & Roßbach, H.-G. (in Druck). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Kuger, S., Pflieger, K. & Roßbach, H.-G. (2005). *Familieneinschätzungsskala (Forschungsversion)*. Bamberg: DFG-Forscherguppe BiKS.
- Kurz, K., Kratzmann, J. & von Maurice, J. (2007). *Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung*. http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/990/pdf/Methodenbericht_2007.pdf [Stand: 2012-03-22].
- 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, S. 294-319.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 2, S. 263-290.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 1, S: 99-128.
- Mason, J. & Allen, J. B. (1986). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. *Review of Research in Education*, 13, S. 3-47.
- Melchers, P. & Preuß, U. (2003). *K-ABC: Kaufman-Assessment Battery for Children. Durchführung- und Auswertungshandbuch*. Frankfurt am Main: Swets & Zeitlinger. (Deutschsprachige Fassung, 6. Auflage).
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of home learning environment and preschool centre experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 1, S. 95-114.

- Miller, W. (2000). *Strategies for developing emergent literacy*. Boston: Mc Graw Hill.
- Mol, S., Bus, A., de Jong, M., & Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19, 1*, S: 7-26.
- Mol, S., Bus, A., & de Jong, M. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79, 2*, S. 979-1007.
- Muter, V., Hulme, C. & Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40, 5*, S. 663-681.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2011). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.(6th edition).
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- NICHD ECCRN (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology, 41, 2*, S. 428-442.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30, 2*, S. 149-165.
- Roßbach, H.-G., Tietze, W. & Weinert, S. (2005). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised. Deutsche Forschungsversion des Tests von L. M. Dunn & L. M. Dunn von 1981*. Universität Bamberg, Freie Universität Berlin.
- Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (Hrsg.) (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Bonn u.a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Scarborough, H. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14, 3*, S. 245-302.
- 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. *Journal for the Scientific Study of Reading, 10, 1*, S. 59-87.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development, 73, 2*, S. 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33, 1*, S. 96-116.
- Shanahan, T. & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher, 39, 4*, S. 279-285.
- Sigel, I. E. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. In: Laosa, L. & Sigel, I. E. (Hrsg.), *Families as learning environments for children*. New York: Plenum Press, S. 47-86.
- Sigel, I. E. (1986). Early social experience and the development of representational competence. In W. Fowler (Ed.), *Early experience and the development of competence*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 49-65.
- Sigel, I. E., Stinson, E. T. & Flaughner, J. (1991). Socialization of representational competence in the family: The distancing paradigm. In: Okagaki, L. & Sternberg, R. J. (Hrsg.), *Directors of development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 121-144.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis form relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education, 6, 1*, S. 5-10.
- Snow, C. E. (1999). Social perspectives on the emergence of language. In: MacWhinney, B. (Hrsg.), *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 257-276.
- Stanovich, K.E. & West, R.F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly, 24, 4*, S. 402-433.
- Storch, A. S. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38, 6*, S. 934-947.
- Totsika, V. & Sylva, K. (2004). The Home Observation for Measurement of the Environment revisited. *Child and Adolescent Mental Health, 9, 1*, S. 25-35.

- Umek, L.M., Podlesek, A. & Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment: Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 4, S. 271-281.
- Van Kleeck, A., Gillam, R., Hamilton, L. & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech-Language-Hearing Research*, 40, 6, S. 1261-1271.
- 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, S. 367-382.
- Wasik, B. (Ed.) (2004). *Handbook of family literacy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3, 1, S. 32-45.
- Weinert, S., Ebert, S., Lockl, K. & Kuger, S. (2012). Disparitäten im Wortschatzerwerb: Zum Einfluss des Arbeitsgedächtnisses und der Anregungsqualität in Kindergarten und Familie auf den Erwerb lexikalischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 1, S. 4-25.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 3, S. 848-872.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through book reading. *Developmental Psychology*, 24, 4, S. 552-559.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. H., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 5, S. 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C. Crone, D. A. & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 4, S. 542-555.
- Wygotski, L. S. (1969). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.

Eingereicht am/Submitted on: 26.03.2012

Angenommen am/Accepted on: 06.07.2012

Anschriften der Autorinnen und des Autors/Addresses of the authors:

Simone Lehrl, Diplom-Pädagogin (korrespondierende Autorin/corresponding author)
 Otto-Friedrich-Universität Bamberg
 BiKS-Forschergruppe
 Luitpoldstraße 5
 96052 Bamberg

Dr. Susanne Ebert
 Otto-Friedrich-Universität Bamberg
 Lehrstuhl Psychologie I
 Markusplatz 3
 96047 Bamberg

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach
 Otto-Friedrich-Universität Bamberg
 Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik
 Markusstraße 8a
 96047 Bamberg

Prof. Dr. Sabine Weinert
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Lehrstuhl Psychologie I
Markusplatz 3
96047 Bamberg
Deutschland/Germany

E-Mail: simone.lehrl@uni-bamberg.de
susanne.ebert@uni-bamberg.de
hans-guenther.rossbach@uni-bamberg.de
sabine.weinert@uni-bamberg.de

Frank Niklas & Wolfgang Schneider

Einfluss von „Home Numeracy Environment“ auf die mathematische Kompetenzentwicklung vom Vorschulalter bis Ende des 1. Schuljahres

The impact of Home Numeracy Environment on the development of mathematical competencies from pre-school until the end of Grade 1

Zusammenfassung:

Mathematische Kompetenzen sind nicht nur für schulischen Erfolg, sondern auch später für viele Berufe wichtig. Während zahlreiche Untersuchungen zur sprachlichen Kompetenzentwicklung und deren Zusammenhang mit der familiären Lernumwelt vorliegen, wurde der Bereich Mathematik bislang nur randständig untersucht. Dabei weisen ersten Studien auf die Bedeutsamkeit der mathematischen Lernumwelt in Familien, der sogenannten „Home Numeracy Environment“ (HNE), für die mathematische Kompetenzentwicklung hin. Befunde der vorliegenden Längsschnittstudie mit etwa 600 Kindern vom Kindergarten bis Ende der ersten Klasse zeigen den Einfluss mathematischer Aktivitäten der Eltern wie z.B. Würfel- oder Zahlenspiele auf die mathematischen Fähigkeiten der Kinder. Die positiven Effekte bleiben auch unter Kontrolle der Intelligenz der Kinder bestehen. Weiterhin sagt die HNE nicht nur die mathematischen Kompetenzen beim Schuleintritt vorher, sondern beeinflusst darüber hinaus auch die weitere mathematische Kompetenzentwicklung. Die Befunde werden in einem Strukturgleichungsmodell dargestellt und hinsichtlich ihrer praktischen Implikationen diskutiert.

Schlagwörter: Home Numeracy Environment, mathematische Kompetenzentwicklung, familiäre Lernumwelt, Würfel- und Zahlenspiele, Kindergarten- und Schulkinder

Abstract:

Mathematical competencies are important not only for academic achievement at school, but also for several professions later in life. Although plenty of research has focused on the development of linguistic competencies and the impact of learning environments in families, mathematics has mostly been neglected so far. However, a few initial studies indicate that the mathematical learning environment in families, the so-called “Home Numeracy Environment” (HNE), is important for the development of mathematical abilities. The present longitudinal study was carried out from kindergarten until the end of Grade 1, using a sample of about 600 children. Results show the impact of family-related mathematical activities, such as playing dice or number games, on the development of mathematical competencies. The positive effects remained even after intelligence had been controlled for. Moreover, HNE was not only a significant predictor of mathematical abilities at the end of kindergarten, but it also influenced the further development of mathematical competencies above and beyond its initial impact. Results are shown in a structural equation model, and are discussed with regard to their practical implications.

Key words: Home Numeracy Environment, development of mathematical competencies, learning environments in families, dicing and number games, preschool and school children

Mathematische Kompetenzen spielen nicht nur für die erfolgreiche Bewältigung der Schullaufbahn, sondern auch im Alltag sowie im späteren Berufsleben eine große Rolle (vgl. Duncan et al. 2007; Geary 2000). Deshalb ist es wichtig, Kinder beim Erwerb mathematischer Fähigkeiten frühzeitig zu unterstützen. Die Grundlage guter mathematischer Kompetenzen wird schon sehr früh in der kindlichen Entwicklung geschaffen, und mathematische Leistungen zu Schulbeginn gehören zu den besten Prädiktoren für spätere Schulleistungen (Claessens et al. 2009; Krajewski/Schneider 2009; Stern 2009).

Mathematisches Lernen beginnt dabei schon vor der Einschulung, und bereits im ersten Lebensjahr weisen Kleinkinder bestimmte mathematische Kompetenzen auf (vgl. Butterworth 2005; Resnick 1989). In der Münchner Längsschnittstudie LOGIK (Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen) zeigte sich, dass numerische Kompetenzen im Alter von fünf Jahren einen mittelhohen Zusammenhang ($r = .43$) mit der mathematischen Intelligenz im Alter von 23 Jahren aufwiesen (Stern 2008). Die hohe Vorhersageleistung über diesen langen Zeitraum verdeutlicht die Bedeutung früher mathematischer Fähigkeiten.

Mittlerweile wurden verschiedene Aspekte von informellem mathematischem Wissen bei Kindergartenkindern identifiziert, welche spätere mathematische Schulfähigkeiten gut vorhersagen können. Insbesondere das frühe Wissen über Mengen und Zahlen sowie deren Relation zueinander scheinen von großer Bedeutung zu sein (Geary 2011; Krajewski/Schneider 2009). Diese frühen Kompetenzen sind sehr spezifische Prädiktoren für mathematische Leistungen, auch wenn allgemeinere Fähigkeiten wie beispielsweise die Intelligenz berücksichtigt werden. Dennoch sollte auch die Bedeutung der Intelligenz nicht unterschätzt werden. Selbst als eher unspezifischer Prädiktor kann sie die Varianz mathematischer Schulleistungen bedeutsam aufklären (vgl. Hasselhorn/Gold 2009).

Neben den individuellen Eigenschaften eines Kindes spielt jedoch auch die Lernumwelt eine wichtige Rolle. Neben Aspekten wie beispielsweise dem Kindergartenbesuch (vgl. Roßbach 2005; Walston/West 2004) übt in frühen Jahren insbesondere der Lernkontext Familie einen großen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Kindern aus. So beschreiben Brunner und Noack (2010) die Familie als wichtigen Kontext sowohl für die gesunde emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als auch als Voraussetzung für eine optimale intellektuelle Entwicklung. Auch Helmke und Schrader (2010) betonen die wichtige Rolle der familiären Lernumwelt für schulische Leistungen neben anderen Faktoren wie Schule, Gleichaltrige und Persönlichkeitsmerkmale.

Mittlerweile liegen viele Studien zur sogenannten „Home Literacy Environment“ (HLE) vor, welche sprachliche Leistungen von Kindern gut vorhersagen kann (z.B. Hood et al. 2008; Rashid et al. 2005). Dieses Konstrukt umfasst dabei diejenigen familiären Aspekte, die Einfluss auf sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen von Kindern nehmen (Niklas/Schneider 2010; vgl. auch Lehl et al. in diesem Band). So sind beispielsweise das Leseverhalten der Eltern, die Häufigkeit des Vorlesens oder auch die Anzahl an Büchern im Haushalt eng mit den späteren Lesefähigkeiten der Kinder verknüpft.

Während die Bedeutung von HLE für die Sprach- und Schriftsprachentwicklung bereits gut belegt ist, ist der Zusammenhang mit mathematischen Kompetenzen bislang nicht endgültig geklärt. Nach Whitehead (2004) sind Aspekte von HLE wie das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern und das Vorlesen nicht nur für das Lesen, sondern auch für andere schulische Bereiche von Bedeutung. Anders zeigte sich dies in einer Untersuchung von Niklas und Schneider (2010), die zwar eine signifikante Korrelation zwi-

schen HLE und frühem Mengen-Zahlenwissen im Alter von fünf Jahren belegen konnten. Dennoch klärte hier die HLE unter Einbezug von Kontrollvariablen, wie z.B. der Intelligenz, weniger als 1% zusätzliche Varianz der mathematischen Vorläuferfertigkeiten auf. Auch in anderen Studien erwies sich HLE als spezifischer Prädiktor für sprachliche, nicht aber für mathematische Kompetenzen (z.B. Christian et al. 1998).

Wird das Konzept der familiären Lernumwelt jedoch erweitert, ändert sich auch diese Spezifität. So fassten Melhuish und Kollegen (2008) unter ihrem Konstrukt „Home Learning Environment“ sowohl sprachliche Aktivitäten (z.B. Vorlesehäufigkeit) als auch mathematische Aktivitäten (z.B. Häufigkeit von Zahlenspielen) in der Familie zusammen. Dieses Konstrukt erwies sich in ihren Analysen als signifikanter Prädiktor sowohl für sprachliche als auch für mathematische Kompetenzen der Kinder. Es ist also zu erwarten, dass sich spezifische Zusammenhänge mit mathematischen Fähigkeiten eher für Aspekte der Lernumwelt mit mathematischem Kontext finden lassen sollten.

Mathematikspezifische familiäre Lernumwelten werden als „Home Numeracy Environment“ (HNE) bezeichnet. In Analogie zu HLE umfasst das Konstrukt HNE dabei ganz allgemein diejenigen Aspekte der familiären Lernumwelt, welche die mathematischen Fähigkeiten der in dieser Lernumwelt lebenden Kinder beeinflussen sollten. Bei diesen Aspekten kann es sich um Aktivitäten in der Familie handeln, die in irgendeiner Form Bezug zu mathematischen Inhalten haben (z.B. das Spielen von Würfel-, Rechen- oder Zahlenspielen). Hinzugerechnet werden kann auch der „mathematische Besitz“ einer Familie bzw. eines Kindes (z.B. Uhr, Taschenrechner, Lineal oder Maßband im Kinderzimmer). Weiterhin spielen das Modellverhalten und somit die mathematikbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern eine Rolle (vgl. z.B. Ehmke/Siegle 2008).

LeFevre und Kollegen (2009) konnten zeigen, dass die Häufigkeit, mit der indirekt mit Zahlen verbundene Spiele (z.B. Würfelspiele) in der Familie gespielt wurden, schwach, aber bedeutsam mit den mathematischen Kompetenzen der Kinder bei Schulanfang zusammenhängt (vgl. auch Blevins-Knabe/Musun-Miller 1996). Grundlage hierfür ist, dass selbst bei relativ basalen Aktivitäten wie Karten-, Brett- und Würfelspielen mathematische Strukturen deutlich gemacht werden, was dann wiederum zur Förderung mathematischer Fähigkeiten beiträgt (Werner 2009).

In Bezug auf HNE sollte allerdings zwischen direkten und indirekten Lernaktivitäten unterschieden werden (LeFevre et al. 2009). Während indirektes mathematisches Lernen beispielsweise beim Würfelspiel auftritt, findet formelles und direktes mathematisches Lernen in der Familie statt, wenn Eltern ihren Kindern gezielt das Zählen oder Rechnen beibringen. Es finden sich sowohl Studien, die die Bedeutung früher direkter Aktivitäten in der familiären Lernumwelt betonen (z.B. Huntsinger et al. 2000; LeFevre et al. 2002), als auch Forscher, die eher den spielerischen Kontext in den Vordergrund rücken (z.B. Stern 2006).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass beide Aspekte, also die direkte und indirekte Förderung mathematischer Fähigkeiten in der Familie, eine Rolle spielen, wobei noch nicht endgültig geklärt ist, welche Komponente wichtiger für die Kompetenzentwicklung ist (vgl. LeFevre et al. 2009; LeFevre et al. 2010).

Bislang messen sowohl Eltern als auch Erzieher der mathematischen gegenüber der schriftsprachlichen Kompetenzentwicklung einen geringeren Wert bei, obwohl mathematische Fähigkeiten sehr wichtig für die Bildungslaufbahn sind (Niklas 2011; vgl. auch Blevins-Knabe et al. 2000; LeFevre et al. 2009; Skwarchuk 2009). Zudem bieten gerade

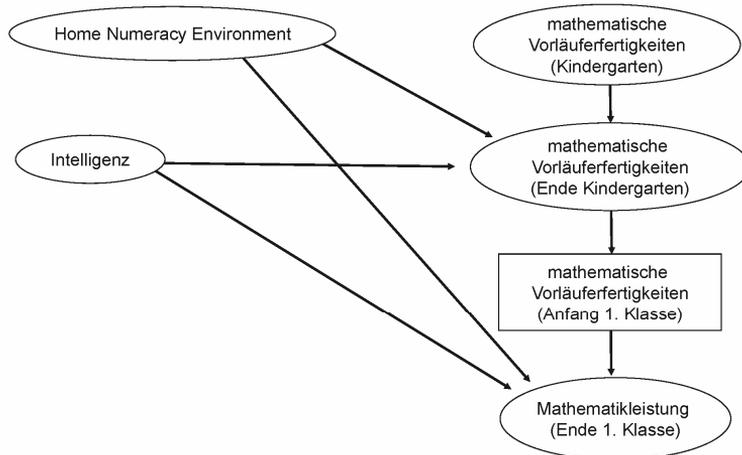
Eltern mit geringeren mathematischen Kompetenzen oder Selbstvertrauen häufig eine schlechtere Unterstützung für die mathematische Kompetenzentwicklung ihrer Kinder (Ehmke/Siegle 2008; Hyde et al. 2006; Skwarchuk 2009). Sollte aber eine höherwertige HNE, bestehend aus einer höheren Frequenz an einfachen mathematischen Spielen im Vorschulalter, zu besseren mathematischen Fähigkeiten bei den in dieser Lernumwelt lebenden Kindern führen, böte sich hier ein Ansatz, der für alle Eltern geeignet erscheint, um ihre Kinder in deren mathematischer Kompetenzentwicklung besser zu unterstützen.

Fragestellung

Bislang sind kaum Untersuchungen zu HNE im deutschsprachigen Raum vorhanden. Da aber erste Befunde darauf hinweisen, dass informelle und formelle mathematische Aktivitäten in der Familie Kinder beim Erwerb mathematischer Fähigkeiten unterstützen können, soll die vorliegende Studie dies anhand einer größeren deutschen Stichprobe überprüfen. Die HNE wurde dabei über einen Elternfragebogen erfasst, in dem mathematische Interaktionen zwischen Eltern und Kind erfragt wurden. Die Fragen bezogen sich dabei auf die Häufigkeit, mit der Würfel-, Rechen- und Zahlenspiele gespielt wurden.

Konkret soll überprüft werden, ob eine besser ausgeprägte HNE mit besseren mathematischen Fähigkeiten vor Schuleintritt zusammenhängt und ob sich darüber hinaus zusätzliche Effekte auf die weitere mathematische Kompetenzentwicklung unter Kontrolle kognitiver Ausgangsunterschiede zeigen. Es wird dabei erwartet, dass mathematische Aktivitäten in der Familie als Prozessmerkmale direkt die mathematischen Kompetenzen der Kinder beeinflussen. Dies sollte auch der Fall sein, wenn die Intelligenz der Kinder sowie ihre frühen mathematischen Kompetenzen im Kindergarten berücksichtigt werden. Abbildung 1 zeigt das zu untersuchende Strukturgleichungsmodell.

Abbildung 1: Vermutete Zusammenhänge der „Home Numeracy Environment“ mit der mathematischen Kompetenzentwicklung vom Kindergarten bis zum Ende der 1. Klasse unter Berücksichtigung der Intelligenz



Methoden

Stichprobe und Datenerhebung

Alle Erhebungen wurden im Rahmen der vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Schulreifes Kind“ (SRK)¹ durchgeführt (vgl. Hasselhorn et al. 2012). Die für die vorliegende Arbeit relevanten Einzeluntersuchungen im Kindergarten fanden im Frühjahr 2008 sowie im Sommer 2009 und damit eineinhalb Jahre sowie drei Monate vor der Einschulung statt. Insgesamt konnten im Kindergartenzeitraum von $N = 609$ Kindern (46,5 % Mädchen, 53,5 % Jungen) Informationen über ihre mathematische Lernumwelt erhoben werden. Diese Kinder waren zum Zeitpunkt der Einschulung zwischen 63 und 96 Monate alt. Das Altersmittel betrug bei der Einschulung $M = 77$ Monate ($SD = 4.5$).

Zum Schuljahresanfang erfolgte eine weitere Einzelerhebung sowie am Schuljahresende zusätzlich eine Testung im Klassenverband. Alle Erhebungen fanden in den Kindergärten und Kindertagesstätten sowie in den Schulen verteilt auf mehrere Tage statt. Eine Einzeltestung nahm jeweils etwa 30 Minuten pro Kind in Anspruch und der Schulleistungstest Ende der 1. Klasse wurde innerhalb einer Schulstunde im Klassenverband durchgeführt. Geschulte Hilfskräfte, die neben einer ausführlichen Testeinweisung schriftliche Testleiterinformationen und ausführliche Instruktions- und Protokollbögen erhielten, übernahmen jeweils die Durchführung der Untersuchungen.

Aufgrund der Verteilung der Untersuchungen auf mehrere Tage konnte ein Teil der Kinder z.B. krankheits- oder urlaubsbedingt nicht mit allen Erhebungsverfahren untersucht werden, sodass im Kindergartenzeitraum nur $N = 493$ Kinder an beiden Messzeitpunkten (MZP) untersucht werden konnten. Die Stichprobengröße reduzierte sich weiterhin beim Übertritt in die Schule, da nicht alle Schulen, in die die Kinder eingeschult wurden, in die weiteren Untersuchungen eingebunden werden konnten. Von einem Teil der Eltern lag zudem kein Einverständnis für die weitere Untersuchung vor. Insgesamt sind von $N = 340$ Kindern Daten für die Schulzeit verfügbar.

Erhebungsinstrumente

Im Kindergarten wurde ein breites Spektrum an mathematischen Vorläuferfertigkeiten erfasst. Die beide Male im Kindergarten unverändert eingesetzte Testbatterie zur Erfassung mathematischer Kompetenzen (MZ-Test) wurde in leicht abgewandelter Form von Krajewski (2005; Krajewski/Schneider 2009) übernommen. In sechs Subtests wurden dabei Zählfertigkeiten, basale Rechenfertigkeiten, Ziffernkenntnis, Anzahlkonzept, Anzahlseriation

1 Wir danken dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg für die Förderung der Untersuchung sowie allen beteiligten Untersuchungsleitern, den Kindern, Eltern, Erzieher(innen) und Lehrer(inne)n für ihre engagierte Mitarbeit. Insbesondere gilt unser Dank unseren Kooperationspartnern bei der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Schulreifes Kind“ in Würzburg (Sandra Schmiedeler, Robin Segerer), Heidelberg (Eva Biermeyer, Isabelle Keppler, Miriam Johnson, Herman Schöler) und Frankfurt (Katja Krebs, Hanna Wagner, Jan-Henning Ehm, Marcus Hasselhorn), ohne deren Beiträge zur Konzeption, Planung und Realisierung der Studie dieser Beitrag nicht hätte entstehen können.

sowie Mengen schätzen und vergleichen untersucht, wobei insgesamt maximal 30 Punkte zu erreichen waren. Die interne Konsistenz des Gesamttests (Cronbachs α) lag zum 1. MZP bei zufriedenstellenden $\alpha = .85$ und reduzierte sich zum 2. MZP auf noch ausreichende $\alpha = .75$.

Mittels der Columbia Mental Maturity Scale (CMM), die in der Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Vorschulalter (BUEVA; Esser 2002) enthalten ist, wurde eine Einschätzung der Intelligenz zum 1. und 2. MZP vorgenommen. Hierbei sollten die Kinder aus vorgegebenen Zeichnungen (z.B. mehrere Gabeln) diejenige identifizieren, die nicht zu den übrigen passte (z.B. ein Löffel).

Kurz nach der Einschulung wurde die Lernausgangslage der Kinder mittels einer Computertestung erfasst. Mit dem hierbei eingesetzten Programm FIPS („Fähigkeitsindikatoren Primarschule“, basierend auf dem Programm „Performance Indicators in Primary Schools“ (PIPS); vgl. Bäuerlein et al. 2010) konnten u.a. die frühen Mathematikkenntnisse erhoben werden. Die Aufgaben umfassten Ziffernidentifikation, Identifikation von Flächen, mathematische Vorstellungen der Kinder und Rechenaufgaben. Sowohl die Retestreliabilität als auch die Validität sind als gut einzuschätzen (Bäuerlein et al. 2010; Tymms/Wylde 2004).

Weiterhin wurde zum Ende der 1. Klasse mit dem Deutschen Mathematiktest für 1. Klassen (DEMAT 1+; Krajewski et al. 2002) ein normierter und standardisierter Schulleistungstest eingesetzt.

Erfassung der HNE

Mittels eines Fragebogens wurden zum 2. MZP Informationen über die mathematische familiäre Lernumwelt („Home Numeracy Environment“, HNE) eingeholt. Hierzu sollten die Eltern drei Fragen beantworten, die auf die Häufigkeit von gemeinsamen mathematischen Aktivitäten mit ihren Kindern abzielten. Die Eltern wurden gefragt, wie häufig sie Würfelspiele (z.B. „Mensch ärgere Dich nicht“), Zählspiele (z.B. „Kosmolino: 1,2,3... Wie lerne ich die Zahlen“) oder Rechenspiele (z.B. „Ich lerne Rechnen“) mit ihrem Kind spielen. Die Items sollten auf einer fünfstufigen Skala beantwortet werden („mehrmals wöchentlich“, „einmal wöchentlich“, „alle 2-3 Wochen“, „seltener“, „nie“) und wurden zu einem Summenwert aufaddiert bzw. im Strukturgleichungsmodell als latentes Konstrukt modelliert. Daten konnten von $N = 609$ Familien gesammelt werden. Die beobachteten Werte lagen zwischen 0 und 12 mit einem Mittelwert von $M = 7.5$ ($SD = 3.1$). Die interne Konsistenz (Cronbachs α) lag bei zufriedenstellenden $\alpha = .76$.

Statistische Auswertungen

In einem ersten Auswertungsschritt wurden die Zusammenhänge aller Untersuchungsvariablen sowie zusätzlich von Geschlecht und Alter in einer Korrelationsmatrix dargestellt. Außerdem wurden die deskriptiven Statistiken aufgeführt.

In einem zweiten Auswertungsschritt wurden dann die gesamte Kompetenzentwicklung und dabei auch das Zusammenhangsmuster zwischen HNE, Intelligenz und den mathematischen Leistungen in einem Strukturgleichungsmodell (SEM) modelliert. Zur Datenimputation wurde bei der Erstellung des Strukturgleichungsmodells auf die „full in-

formation maximum likelihood“-Methode zurückgegriffen, wobei das Analysemodell für alle Fälle, d. h. auch für diejenigen, die fehlende Werte aufwiesen, spezifiziert wurde. Dieses Vorgehen gilt derzeit als beste Möglichkeit für den Umgang mit fehlenden Werten (vgl. Lüdtke et al. 2007). Da zum 1. und 2. MZP das gleiche Testverfahren zur Erfassung mathematischer Vorläuferfertigkeiten eingesetzt wurde, wurden Messfehlerkorrelationen zwischen den MZP bei diesem Test im SEM zugelassen.

Das Grundgerüst des SEM stellt die mathematische Kompetenzentwicklung über alle MZP hinweg dar, wobei jede Leistung des vorhergehenden MZP die Leistung des darauffolgenden MZP vorhersagt. Zusätzlich wurde die Intelligenz als latente Variable, bestehend aus den beiden Intelligenzmessungen im Kindergarten, als Kontrollvariable zur Vorhersage der Mathematikleistung zum 2. MZP in das Modell aufgenommen, da Intelligenz einen engen Zusammenhang mit mathematischen Kompetenzen aufweist. Um zu überprüfen, ob HNE unter Kontrolle von mathematischem Vorwissen und Intelligenz einen Einfluss auf die Mathematikleistungen Ende der Kindergartenzeit ausübt, wurde ein entsprechender Pfad zwischen HNE und den mathematischen Vorläuferfertigkeiten zum 2. MZP in das SEM integriert. Darüber hinaus wurde auch die weitere mathematische Kompetenzentwicklung untersucht. Hierbei wurde mittels Pfaden von Intelligenz und HNE auf die Mathematikleistung Ende der 1. Klasse überprüft, ob HNE noch zusätzlichen Einfluss auf die mathematische Kompetenzentwicklung in der 1. Klasse unter Kontrolle der Intelligenz ausübt (vgl. Abb. 1). Im letztlich präsentierten Modell wurden jeweils nur signifikante Pfade integriert und Pfade bei fehlender Signifikanz entfernt. Als Kennwerte für die Modellgüte werden χ^2/df , IFI, TLI, CFI und RMSEA berichtet.

Ergebnisse

In Tabelle 1 werden die Mittelwerte und Standardabweichungen aller Variablen sowie die Korrelationen zwischen den Untersuchungsvariablen präsentiert.

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der Untersuchungsvariablen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(1) HNE		.05	-.06	-.03	.03	.01	.09*	.12*	.15*
(2) Geschlecht +			.03	-.02	-.06	.07	.02	.28**	.13*
(3) Alter in Monaten bei Einschulung				.29**	.13*	.33**	.21**	.12*	-.01
(4) Intelligenz 1. MZP					.40**	.50**	.42**	.39**	.39**
(5) Intelligenz 2. MZP						.40**	.41**	.30**	.24**
(6) Math. Vorläuferfertigkeiten 1. MZP							.62**	.62**	.48**
(7) Math. Vorläuferfertigkeiten 2. MZP								.61**	.47**
(8) Math. Vorläuferfertigkeiten 3. MZP									.54**
(9) Mathematikleistung 4. MZP									
Mittelwert (<i>M</i>)	7.50	.54	77.02	46.32	52.27	17.73	25.80	26.59	23.81
Standardabweichung (<i>SD</i>)	3.12	.50	4.51	7.59	3.95	7.27	4.00	7.69	7.49

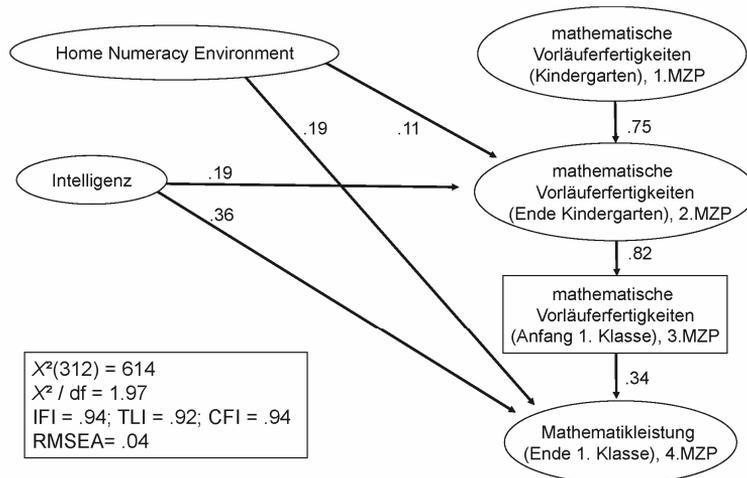
* $p < .05$; ** $p < .001$

+ 0 = Mädchen; 1 = Junge

Es wird ersichtlich, dass die mathematischen Kompetenzen zu den verschiedenen MZP hohe und signifikante Zusammenhänge aufwiesen, obwohl im Untersuchungszeitraum drei unterschiedliche Testverfahren zur Erfassung der mathematischen Fähigkeiten herangezogen wurden. Für HNE zeigten sich keine Zusammenhänge mit den Kontrollvariablen und signifikante Korrelationen mit der Mathematikleistung erst ab dem 2. MZP, wobei diese Zusammenhänge als eher gering einzustufen sind (kleine Effekte). Für den Zusammenhang von Geschlecht und Mathematikkompetenz konnten erst ab Schulbeginn (3. MZP) signifikante Korrelationen beobachtet werden, wobei Jungen höhere Leistungen aufwiesen. Das Alter der Kinder hing nur für die ersten drei MZP signifikant mit den mathematischen Leistungen zusammen, nicht jedoch am Ende des ersten Schuljahres. Die Intelligenz korrelierte mit den mathematischen Leistungen während des gesamten Untersuchungszeitraums moderat bis hoch.

Die korrelativen Zusammenhänge basieren auf der durch den Dropout reduzierten Stichprobe und berücksichtigen außerdem nicht die Interaktionen zwischen den verschiedenen Variablen. Deshalb wurden die mathematische Kompetenzentwicklung und der Einfluss von HNE und Intelligenz darauf mittels eines Strukturgleichungsmodells überprüft (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Mathematische Kompetenzentwicklung vom Kindergarten bis zum Ende der 1. Klasse unter Berücksichtigung von Intelligenz und „Home Numeracy Environment“



Alle vermuteten Pfade wurden signifikant, weshalb für das Endmodell keine Pfade entfernt werden mussten. Die Kennwerte für die Modellgüte sprechen für eine sehr gute Passung zwischen dem Modell und den Daten (vgl. Weiber/Mühlhaus 2010).

Auf der rechten Seite der Abbildung ist die mathematische Kompetenzentwicklung von MZP 1 (Kindergarten) bis MZP 4 (Ende 1. Klasse) dargestellt. Wie sich durch die Korrelationen schon angedeutet hat, war die Vorhersageleistung der mathematischen Leistungen vom früheren MZP auf den nachfolgenden MZP sehr hoch und nahm nur für die Vorhersage des 4. MZP durch den 3. MZP etwas ab. Die Intelligenz als Kontrollvari-

able hatte sowohl Einfluss auf die Vorläuferfertigkeiten zum Ende der Kindergartenzeit als auch zusätzlich auf die Mathematikleistung am Ende der 1. Klasse. Auf die Integration eines zusätzlichen direkten Pfades von Intelligenz auf die mathematischen Vorläuferfertigkeiten zum MZP 1 wurde verzichtet, da dieser – in der Überprüfung sehr enge – Zusammenhang nicht direkt unsere Fragestellungen betrifft. Die Modellgüte sowie die Bedeutung von HNE für die mathematische Kompetenzentwicklung blieben davon jedoch unbeeinträchtigt.

So gilt auch für die zentrale Untersuchungsvariable HNE das Gleiche wie für die Intelligenz. HNE beeinflusste nicht nur die mathematischen Fähigkeiten Ende des Kindergartens signifikant, sondern darüber hinaus auch die weitere mathematische Kompetenzentwicklung in der 1. Klasse. Zwar gelang durch HNE allein nur eine geringe Varianzaufklärung der mathematischen Leistungen zum 4. MZP (knapp 5%). Allerdings muss berücksichtigt werden, dass hierbei sowohl mathematisches Vorwissen als auch die Intelligenz der Kinder kontrolliert wurden.

Diskussion

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, den Einfluss der familiären Lernumwelt auf die mathematische Kompetenzentwicklung zu analysieren. Auch wenn schon seit langem bekannt ist, dass die Familie eine wichtige Rolle spielt (z.B. Resnick 1989), gibt es bislang kaum Untersuchungen zur „Home Numeracy Environment“ und deren Bedeutung für die mathematischen Fähigkeiten von Kindern, die in dieser Lernumwelt leben. Als wesentlicher Befund der Analysen kann angesehen werden, dass HNE auch nach Kontrolle mathematischer Vorkenntnisse und der Intelligenz der Kinder nicht nur die mathematischen Vorläuferfertigkeiten zum Ende des Kindergartens, sondern auch zusätzlich die Mathematikleistung am Ende der 1. Klasse bedeutsam vorhersagen konnte (vgl. auch LeFevre et al. 2009).

Daneben spielte aber auch die Intelligenz eine sehr wichtige Rolle für die Mathematikentwicklung. Mit Blick auf die Literatur ist die Befundlage hierzu jedoch nicht ganz eindeutig. Während beispielsweise Hasselhorn und Gold (2009) sowie Krajewski und Schneider (2009) die besondere Bedeutung von Intelligenz für mathematische Kompetenzen betonen, verweisen Stern und Kollegen (2006) darauf, dass die Intelligenz weniger genaue Vorhersagen der Mathematikleistung ermöglicht als spezifisches mathematisches Vorwissen. Die Befunde aus dieser Studie unterstützen eher die erste Sichtweise, wobei abzuwarten gilt, wie sich die Zusammenhänge für die weitere Kompetenzentwicklung und damit spätere MZP darstellen werden.

Obwohl die mathematischen Fähigkeiten durch HNE signifikant vorhergesagt werden konnten, waren die Effektgrößen und die Varianzaufklärung eher gering. Dies war mit Blick auf frühere Untersuchungen zu HLE so zu erwarten (z.B. Scarborough/Dobrich 1994). Dennoch sind auch solch kleine Effekte bedeutsam, da sie über die Zeit kumulieren können, und da die familiäre Lernumwelt sich leichter beeinflussen lässt als beispielsweise die Intelligenz oder der familiäre Hintergrund.

HNE wurde in der vorliegenden Studie aufgrund der großen Stichprobe mittels eines Fragebogens erhoben. Obwohl dabei das Risiko sozial erwünschter Antworten auf die ge-

stellten Fragen nicht ausgeschlossen werden kann, zeigten frühere Studien zu HLE, dass diese Form der Erhebung zu zuverlässigen Daten führt und eine große Übereinstimmung mit anderen Erhebungsverfahren gegeben ist (vgl. Burgess 2002). Weiterhin weist der exakt im Durchschnitt der Skala liegende Mittelwert für HNE in unserer Stichprobe auf keine Verzerrung der Daten hin. Dennoch wäre es für zukünftige Studien wünschenswert, die Anzahl der Items in der Skala deutlich aufzustocken, um die Reliabilität weiter zu verbessern.

Da die Eltern nur einmal zur HNE befragt werden konnten, war es nicht möglich, die Stabilität der von den Eltern gebotenen Lernumwelt zu bestimmen. Deshalb kann nicht ausgeschlossen werden, dass es im Verlauf der Untersuchung in manchen Familien bedeutsame Veränderungen bei der Häufigkeit mathematischer Aktivitäten gab. Allerdings deutet die Forschung zu sowohl HLE als auch HNE auf hohe Stabilitäten der familiären Lernumwelt im Vorschul- und frühen Grundschulalter hin (LeFevre et al. 2009; Niklas 2011).

Als Indikator für HNE wurde in der vorliegenden Studie der Summenscore dreier Items herangezogen. Während die Häufigkeit, mit der Würfelspiele in der Familie gespielt werden, eher der indirekten mathematischen Lernumwelt zugerechnet werden kann, beziehen sich Zähl- und Rechenspiele eher auf die direkte, formelle mathematische Lernumwelt (vgl. LeFevre et al. 2009; LeFevre et al. 2010). Insbesondere die informelle Lernumwelt und damit die Häufigkeit, mit der Würfelspiele gespielt werden, scheint eine wichtige Rolle in der mathematischen Kompetenzentwicklung einzunehmen (für dieses Item wurden auch die höchsten Korrelationen mit den mathematischen Fähigkeiten zum 2. MZP bis zum 4. MZP gefunden mit $r = .15$ bis $.18$; $p < .01$). Auch andere Studien weisen darauf hin, dass Würfelspiele den Erwerb mathematischen Wissens unterstützen können (Ramani/Siegler 2008). Erklärt werden kann dieser Befund damit, dass informelles Lernen eher häufiger als formelles Lernen in den Familien stattfindet, und dass junge Kinder für indirektes Lernen durchaus empfänglich sind. Da in der vorliegenden Studie aber nur drei Items zur Erfassung der HNE eingesetzt wurden, gilt es in zukünftigen Arbeiten, die Beziehung formeller und informeller Aspekte der HNE mit mathematischen Kompetenzen genauer zu untersuchen.

Eine weitere Überprüfung der bei uns gefundenen Zusammenhänge erscheint auch bezüglich unserer Testauswahl zur Erfassung mathematischer Kompetenzen sinnvoll. Zwar fanden sich hohe Zusammenhänge zwischen den insgesamt drei verschiedenen mathematischen Testverfahren, die in unserer Untersuchung eingesetzt wurden, da aber hierbei sowohl zwischen ausgedruckten Tests und Computertests als auch zwischen Einzelerhebungen und Gruppenerhebungen variiert wurde, könnten die Ergebnisse hierdurch beeinflusst worden sein.

Es ergeben sich einige praktische Implikationen aus den vorliegenden Befunden. So wird ersichtlich, dass über eine Veränderung der familiären Lernumwelt auch die mathematischen Kompetenzen der in ihr lebenden Kinder in einem gewissen Umfang beeinflusst werden können. Dies kann einerseits indirekt geschehen, indem die mathematischen Kompetenzen und Einstellungen der Eltern gestärkt werden (vgl. Blevins-Knabe et al. 2000; Ehmke/Siegle 2008). So konnten beispielsweise Ehmke und Siegle (2008) bei Jugendlichen zeigen, dass eine höhere mathematische Kompetenz ihrer Eltern auch mit vermehrten kulturellen Aktivitäten, mehr Lernunterstützung und mehr Kulturgütern im Haushalt einherging. Diese Umstände führten dann letztlich auch zu besseren Mathematikleistungen der Jugendlichen.

Wesentlich einfacher scheint jedoch der direkte Weg über gemeinsame mathematische Aktivitäten von Eltern mit ihren Kindern wie in der vorliegenden Studie zu sein. So sind auch nach Ramey und Ramey (1998) Interventionen für Kinder mit Entwicklungsdefiziten sinnvoll, die sich direkt auf diese Kinder beziehen und dabei möglichst intensiv durchgeführt werden. Im Vergleich zu anderen Betreuungspersonen ihrer Kinder können insbesondere Eltern sehr förderlich auf die kindliche Entwicklung einwirken, da sie eher die Möglichkeit haben, die dafür erforderliche Zeit aufzubringen. Eltern sind sich dieser Rolle auch durchaus bewusst und sehen sich in verschiedenen Bereichen wie z.B. bei der Sprachentwicklung und dem Erwerb mathematischer Fähigkeiten als die Haupteinflusskraft für das Lernen ihrer Kinder an (Musun-Miller/Blevins-Knabe 1998).

Natürlich sind aber nicht nur die Eltern gefordert, sondern auch in Kindergärten können mathematische Vorläuferfertigkeiten gefördert werden. Zunehmend wird in den Bildungs- und Erziehungsplänen der letzten Jahre hierauf auch Bezug genommen (z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009). Auch hier bieten die vorliegende Befunde Anhaltspunkte, wie Kinder spielerisch und sinnvoll in ihrer mathematischen Entwicklung unterstützt werden können.

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, müssen die durchgeführten Aktivitäten nicht standardisierte oder komplexe Programme sein. Vielmehr können schon einfache mathematische Aktivitäten in einem spielerischen Kontext einen bedeutenden Beitrag zur mathematischen Kompetenzentwicklung leisten, wenn sie nur häufig genug durchgeführt werden. So greifen auch einzelne Förderprogramme zur Verbesserung mathematischer Fähigkeiten auf spielerische Elemente zurück (vgl. Werner 2009).

Die förderlichen Effekte mathematischer Spiele lassen sich über deren Spielstruktur erklären. So werden beispielsweise bei vielen Würfelspielen einfache Additionen und Zählleistungen in regelhafter und sich wiederholender Weise eingeübt, während Zählspiele oft Kenntnisse über Zahlwörter und Ziffernsymbole vermitteln. Auch Naegele (2001) verweist darauf, dass Würfelspiele eine gute Vorbereitung für den Umgang mit Zahlen darstellen, bevor das eigentliche Rechnen in der Schule vermittelt wird. Dabei können auch sehr einfache Würfel- und Zahlenspiele wichtige Mittel sein, um komplexere mathematische Strukturen wie z.B. das Zahlensystem oder den mentalen Zahlenstrahl zumindest leichter zu erlernen und zu verstehen (vgl. Ramani/Siegler 2008; Siegler/Ramani 2009). Letztlich bieten mathematische Spiele den Vorteil, dass spielerische Übungen Kindern zumeist mehr Freude bereiten und eher Motivation entstehen lassen als formelles Lernen und dabei gleichzeitig Müdigkeit, Aggressionen oder Unkonzentriertheit eher seltener auftreten (Naegele 2001).

Literatur

- Bäuerlein, K., Faust, G., Franz, U., Jost, M. & Schneider, W. (2010). Fähigkeitsindikatoren Primarschule (FIPS) – Erprobung und Weiterentwicklung einer internationalen computerbasierten Schulanfangsdiagnose. In: Hasselhorn, M. & Schneider, W. (Hrsg.), *Frühprognose schulischer Kompetenzen. Tests und Trends*. Göttingen: Hogrefe, S. 85-108 (N. F., Band 9).
- Blevins-Knabe, B., Berghout Austin, A., Musun L., Eddy, A. & Jones, R. M. (2000). Family home care providers' and parents' beliefs and practices concerning mathematics with young children. *Early Child Development and Care*, 165, 1, S. 41-58.

- Blevins-Knabe, B. & Musun-Miller, L. (1996). Number use at home by children and their parents and its relationship to early mathematical performance. *Early Development and Parenting*, 5, 1, S. 35-45.
- Brunner, E. J. & Noack, P. (2010). Familieninteraktion/Familienerziehung. In: Rost, D. H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 190-197 (4. Auflage).
- Burgess, S. R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 15, S. 709-737.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1, S. 3-18.
- Christian, K., Morrison, F. J. & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3, S. 501-521.
- Claessens, A., Duncan, G. & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28, S. 415-427.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 6, S. 1428-1446.
- Ehmke, T. & Siegle, T. (2008). Einfluss elterlicher Mathematikkompetenz und familialer Prozesse auf den Kompetenzerwerb von Kindern in Mathematik. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, S. 253-264.
- Esser, G. (2002). *BUEVA – Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Vorschulalter*. Göttingen: Beltz.
- Geary, D. C. (2000). From infancy to adulthood: the development of numerical abilities. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9, 2, S. II/11-II/16.
- Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47, 6, S. 1539-1552.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer (2. durchgesehene Auflage).
- Hasselhorn, M., Schöler, H., Schneider, W., Ehm, J.-H., Johnson, M., Keppler, I., Krebs, K., Niklas, F., Randhawa, E., Schmiedeler, S., Segerer, R. & Wagner, H. (2012). Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt „Schulreifes Kind“ – Auswirkungen auf Schulbereitschaft und schulischen Lernerfolg. *Frühe Bildung*, 1, 1, S. 3-10.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 90-102 (4. Auflage).
- 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, S. 252-271.
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., Larson, S. L., Balsink Krieg, D. & Shaligram, C. (2000). Mathematics, vocabulary, and reading development in Chinese-American and European-American children over the primary school years. *Journal of Educational Psychology*, 92, S.745-760.
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E. & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother-child interactions doing mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*, 25, S.136-152.
- Krajewski, K. (2005). Vorschulische Mengenbewusstheit von Zahlen und ihre Bedeutung für die Früherkennung von Rechenschwäche. In: Hasselhorn, M., Marx, H. & Schneider, W. (Hrsg.), *Diagnostik von Mathematikleistungen. Test und Trends*. Göttingen: Hogrefe, S. 49-70 (N. F., Band 4).
- Krajewski, K., Küspert, P., Schneider, W. & Visé, M. (2002). *Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (DEMAT 1+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction*, 19, S. 513-526.
- LeFevre, J., Clarke, T. & Stringer, A. P. (2002). Influences of language and parental involvement on the development of counting skills: Comparisons of French- and English-speaking Canadian children. *Early Child Development and Care*, 172, S. 283-300.

- LeFevre, J.-A., Polyzoi, E., Skwarchuk, S.-L., Fast, L. & Sowinski, C. (2010). Do home numeracy and literacy practices of Greek and Canadian parents predict the numeracy skills of kindergarten children? *International Journal of Early Years Education*, 18, 1, S. 55–70.
- LeFevre, J.-O., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D. & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41, 2, S. 55-66.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58, S. 103-117.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool centre experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, S. 95-114.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen* (Vorl. Fassung nach Anhörung vom 17.06.2009). Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Unveröffentlichtes Dokument).
- Musun-Miller, L. & Blevins-Knabe, B. (1998). Adults' beliefs about children and mathematics: How important is it and how do children learn about it? *Early Development and Parenting*, 7, S. 191-202.
- Naegele, I. M. (2001). *Schulschwierigkeiten in Lesen, Rechtschreibung und Rechnen. Vorbeugen, verstehen, helfen. Ein Elternhandbuch*. Weinheim: Beltz.
- Niklas, F. (2011). *Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter zur Vorhersage der Schulfähigkeit, späterer Rechenschwäche und Lese- und Rechtschreibschwäche. Diagnostik, Zusammenhänge und Entwicklung in Anbetracht der bevorstehenden Einschulung*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30, 2, S. 148-164.
- Ramani, G. & Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child Development*, 29, S. 375-394.
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 2, S.109-120.
- Rashid, F. L., Morris, R. D. & Sevcik, R. A. (2005). Relationship between Home Literacy Environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 1, S. 2-11.
- Resnick, L. B. (1989). Developing mathematical knowledge. *American Psychologist*, 44, 2, S. 162-169.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Ahnert, L., Roßbach, H.-G., Neumann, U., Heinrich, J. & Kowitzko, B. (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-174.
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, S. 245-302.
- Siegler, R. S. & Ramani, G. B. (2009). Playing linear number board games – but not circular ones – improves low-income preschoolers' numerical understanding. *Journal of Educational Psychology*, 101, S. 545-560.
- Skwarchuk, S.-L. (2009). How do parents support preschoolers' numeracy learning experiences at home? *Early Childhood Education Journal*, 37, S. 189-197.
- Stern, E. (2006). Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. In: Caspary, R. (Hrsg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 128-141.
- Stern, E. (2008). Verpasste Chancen? Was wir aus der LOGIK-Studie über den Mathematikunterricht lernen können. In: Schneider, W. (Hrsg.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK*. Weinheim: Beltz, S. 187-202.
- Stern, E. (2009). Development of mathematical competencies: Source of individual differences and their developmental trajectories. In: Schneider, W. & Bullock, M. (Hrsg.), *Human development from ear-*

- ly childhood to early adulthood. Findings from a 20 year longitudinal study.* New York: Psychology Press, S. 221-238.
- Stern, E., Felbrich, A. & Schneider, M. (2006). Mathematiklernen. In: Rost, D. H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 461-469 (3. überarbeitete und erweiterte Auflage).
- Tymms, P. & Wylde, M. (2004). Basisprüfverfahren und Dauerbeobachtung in der Grundschule. In: Faust, G., Götz, M., Hacker, H. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 190-203.
- Walston, J. & West, J. (2004). *Full-day and half-day kindergarten in the United States: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Heidelberg: Springer.
- Werner, B. (2009). *Dyskalkulie – Rechenschwierigkeiten. Diagnose und Förderung rechenschwacher Kinder an Grund- und Sonderschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Whitehead, M. (2004). Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.), *Frühpädagogik international – Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295-311.

Eingereicht am/Submitted on: 14.03.2012

Angenommen am/Accepted on: 06.07.2012

Anschriften der Autoren/Addresses of the authors:

Dr. Frank Niklas (Korrespondenzautor/Corresponding author)

Prof. Dr. Wolfgang Schneider

Universität Würzburg

Lehrstuhl für Psychologie IV

Röntgenring 10

97070 Würzburg

Deutschland/Germany

E-Mail: niklas@psychologie.uni-wuerzburg.de

schneider@psychologi.uni-wuerzburg.de

Julia Jäkel, Dieter Wolke & Birgit Leyendecker

Resilienz im Vorschulalter: Wie stark kann die familiäre Leseumwelt biologische und soziokulturelle Entwicklungsrisiken kompensieren?

Resilience in preschool children: To what degree can a stimulating home literacy environment compensate biological and socio-cultural adversity?

Zusammenfassung:

Erfolgreiche kindliche Entwicklung kann durch biologische und soziokulturelle Risiken behindert werden. Zugleich zeigen zahlreiche Studien, dass die familiäre Leseumwelt einen protektiven Faktor für die Entwicklung im Vorschulalter darstellen kann. Wir verglichen Daten aus zwei Längsschnittstudien um zu untersuchen, wie stark die familiäre Leseumwelt biologische (Frühgeburtlichkeit) und soziokulturelle Risiken (niedriger sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund) in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Vorschulkindern kompensieren kann. Unsere Ergebnisse zeigten, dass die häusliche Leseumwelt positive Effekte auf die Entwicklung sowohl türkischstämmiger als auch sehr früh und/oder sehr leicht geborener Kinder ausübt. Dies bedeutet, dass Eltern von Vorschulkindern mit soziokulturellem oder biologischem Risiko Resilienz fördern können, indem sie ihnen eine reichhaltige Leseumwelt zur Verfügung stellen. Wir benötigen mehr Informationen über die spezifischen Bedürfnisse von Kindern, die mit unterschiedlichen Entwicklungsrisiken aufwachsen, um diesen eine bessere Förderung zu ermöglichen.

Schlagwörter: biologische und soziokulturelle Risiken, Resilienz, kognitive und sprachliche Entwicklung, familiäre Leseumwelt

Abstract:

Positive child development may be impeded by biological and socio-cultural adversity. However, a cognitively stimulating environment may compensate these risks. Studies have confirmed positive effects of preschool children's home literacy environments for their school readiness. We compared data of two longitudinal studies to investigate to what degree a stimulating home literacy environment can compensate biological (premature birth) and socio-cultural adversity (low SES and migration background). Results showed that a more stimulating home literacy environment predicted better cognitive and language development of both Turkish immigrant and very preterm/very low birth weight preschool children. Thus, parents of biological or socio-cultural at-risk children can promote resilience by providing a stimulating home literacy environment. We need more data on the specific developmental needs of different groups of at-risk children to facilitate their academic achievement.

Key words: biological and socio-cultural adversity, resilience, cognitive and language development, home literacy environment

Kindliche Entwicklung und Resilienz

Frühkindliche Entwicklung ist durch spezifische normative Entwicklungsaufgaben definiert. Von Vorschulkindern wird zum Beispiel erwartet, dass sie bestimmte Basisfähigkeiten erwerben, die sie auf die Schule vorbereiten. Dies kann durch biologische (z.B. eine zu frühe Geburt) und soziokulturelle Risiken (z.B. ein niedriger sozioökonomischer Status (SES) und Migrationshintergrund) behindert werden. Einige Kinder entwickeln sich jedoch auch unter adversiven Bedingungen positiv (Cicchetti 2010; Masten 2007). Kindliche Resilienz kann durch protektive Faktoren in der familiären Umwelt gefördert werden, zum Beispiel stellen regelmäßiges Vorlesen und gemeinsame Spiele wichtige Ressourcen dar (Jaekel et al. 2011). Darüber hinaus beeinflussen Eltern den späteren Schulerfolg, indem sie Basisfertigkeiten (z.B. zuzuhören, wenn andere sprechen; bis zehn zählen können) vermitteln, die die Partizipation am Schulunterricht ermöglichen (Arnold 2003). Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wird, zeigen ein größeres Interesse an Büchern und zahlreiche Studien untermauern die Bedeutung der häuslichen Leseumwelt für die sprachliche und kognitive Entwicklung (Bus et al. 1995; Mol et al. 2008; Raikes et al. 2006; Whitehurst et al. 1994).

Unklar ist bisher, inwieweit die familiäre Leseumwelt biologische im Vergleich zu soziokulturellen Entwicklungsrisiken kompensieren kann. Wir wissen, dass frühe Mutter-Kind-Interaktionen Resilienz im kindlichen Verhalten fördern können (DeWolff/van Ijzendoorn 1997; Laucht et al. 2002). Individuelle kindliche Charakteristika führen jedoch zu einer unterschiedlich hohen Empfänglichkeit für Umwelteinflüsse (Belsky 1997; Belsky/Pluess 2009). Um Kindern, die mit biologischen oder soziokulturellen Entwicklungsrisiken aufwachsen, eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen, benötigen wir mehr Informationen über das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren und deren Wirkung auf den kindlichen Entwicklungsstand vor dem Schuleintritt.

Soziokulturelles Risiko

Ungefähr ein Drittel aller Kinder in den alten Bundesländern haben einen Migrationshintergrund (Citlak et al. 2008; Gogolin et al. 2003). Eine Migration stellt nicht unbedingt ein Risiko für die kindliche Entwicklung dar, jedoch sind in Deutschland ethnische Herkunft und sozioökonomischer Status häufig konfundiert, so dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund überwiegend aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status kommen (Leyendecker/Schölmerich 2005). Die Zukunftschancen dieser Kinder sind abhängig von einer erfolgreichen Vorbereitung auf ihre spätere Schulkarriere (Leyendecker 2003). In unserer Forschung zu den Entwicklungsbedingungen türkischer Migrantenkinder versuchen wir, zwischen Einflüssen von Kultur und Einflüssen von Bildung zu unterscheiden. Einerseits ist die Qualität der häuslichen Leseumgebung stark vom Bildungshintergrund der Eltern beeinflusst (Jaekel et al. 2011), andererseits ist Vorlesen eine kulturell geprägte Aktivität (Kim 2009) und nicht unbedingt Teil der tradierten Verhaltensweisen von Eltern mit Migrationshintergrund (Bus et al. 2000; Bus/Sulzby 1996). Mütter mit türkischem Migrationshintergrund lesen ihren Kindern im Vergleich zu deutschen Müttern durchschnittlich seltener vor (Driessen et al. 2009; Jaekel et al. 2011). In

Bezug auf die kindliche Entwicklung gilt, dass Effekte des mütterlichen Migrationshintergrunds durch die Häufigkeit des Vorlesens positiv beeinflusst werden (Glick et al. 2009; Leyendecker et al. 2011). Kinder, die in Familien mit niedrigem SES und türkischem Migrationshintergrund aufwachsen, haben daher ein doppeltes Risiko, da sie zu Hause gegebenenfalls wenige Lerngelegenheiten erhalten. Langfristig kann dies zur Folge haben, dass sie schlechte Schulleistungen zeigen und hierdurch ihre Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe gemindert werden.

Biologisches Risiko

Biologische Entwicklungsrisiken wie eine zu frühe Geburt können ebenso wie soziokulturelle Risiken zu schulischen Problemen führen, die zu Grunde liegenden Mechanismen sind aber unterschiedlicher Natur. Das menschliche Gehirn reagiert sehr sensibel auf die Konsequenzen einer zu frühen Geburt (Rees/Inder 2005). Abhängig vom Gestationsalter ist die Organ- und Hirnentwicklung Frühgeborener unreif und eine Reorganisation kortikaler Strukturen noch im Jugendalter nachweisbar (Nosarti et al. 2010). Frühgeborene haben ein höheres Risiko für Probleme in kognitiven Leistungen, im Sozialverhalten und in ihrer Aufmerksamkeitsregulation als reif geborene Kinder (Aarnoudse-Moens et al. 2009; Hall et al. 2012, in Druck; Johnson 2007; Wolke 1998). Diese Fähigkeiten stellen entscheidende Faktoren für kindliche Lernfortschritte und späteren Schulerfolg dar (Jaekel et al. 2012, in Druck; Johnson et al. 2009; Mulder et al. 2010; Schneider et al. 2004; Taylor et al. 2011). Neuere Studien zeigen ein graduelles Risiko in Abhängigkeit vom Gestationsalter: zum Beispiel entwickelt nur ein kleiner Teil der moderat Frühgeborenen (Geburt in der 32.–36. Schwangerschaftswoche) schulische Probleme, während jede verlorene Woche das Entwicklungsrisiko der sehr (< 32 Wochen) oder extrem früh (< 26 Wochen) geborenen Kinder bedeutend erhöht (Quigley et al. 2012; Saigal et al. 2003). Viele Eltern und Lehrer erwarten, dass ehemalige Frühgeborene den Entwicklungsrückstand zu Gleichaltrigen bis zum Schuleintritt aufholen. Während dies auf die Mehrheit zutrifft, haben Frühgeborene mit hohem Entwicklungsrisiko oft noch langfristig Probleme, da sie eine eingeschränkte Plastizität besitzen und weniger von Lerngelegenheiten profitieren können. Frühgeborene, die in Familien mit niedrigem SES aufwachsen, haben ein doppeltes Risiko (Wolke et al. 2001), denn sie benötigen zusätzliche Unterstützung, um ihr Entwicklungspotential zu entfalten, erhalten aber zu Hause häufig weniger reichhaltige Lerngelegenheiten. Um erfolgreiche Interventionen zu entwickeln, müssen wir die besonderen kindlichen Bedürfnisse kennen und berücksichtigen. Zum Beispiel können familiäre Faktoren wie die Qualität der Eltern-Kind Interaktionen (Forcada-Guex et al. 2006) und eine kognitiv anregende Umgebung (Bradley et al. 1995; Weisglas-Kuperus et al. 1993) die kindliche Entwicklungsprognose positiv beeinflussen. Diese Studien lassen vermuten, dass auch Eltern von Kindern mit hohem biologischem Risiko aktiv einen erfolgreichen Schuleintritt fördern können, indem sie reichhaltige Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen.

Fragestellung

Biologische und soziokulturelle Risiken behindern die kindliche Entwicklung. Wir wissen jedoch nicht sicher, wie stark protektive Faktoren wie die familiäre Leseumwelt in Populationen mit unterschiedlichen Entwicklungsrisiken wirken, da es eine Rolle spielt, ob die jeweiligen Entwicklungsrisiken in der Umwelt oder im Kind selber begründet sind. In den meisten Studien werden längsschnittliche Fragen an einer einzigen Stichprobe getestet; um Effekte biologischer und soziokultureller Risiken getrennt zu untersuchen, können stichprobenübergreifende Analysen jedoch sinnvoller sein (Feldman 2007), da der Einfluss auf die individuelle kindliche Plastizität je nach Schwere und Art des Risikos unterschiedlich ist. Wir vergleichen Daten aus zwei Längsschnittstudien, um zu untersuchen, wie stark die familiäre Leseumwelt biologische und soziokulturelle Risiken in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Vorschulkindern kompensieren kann.

Methoden

Stichprobe 1 (soziokulturelles Risiko):

Für die vorliegende Studie wurden türkischstämmige Familien mit Kindern im Alter von vier Jahren aus Kindergärten im Ruhrgebiet geworben. Die Rekrutierung erfolgte über eine Kontaktaufnahme zu den jeweiligen Kindergartenleitungen, die die Mütter über die Studie informierten. Die Teilnahme war freiwillig und wurde mit einer Aufwandsentschädigung vergolten. Die Datenerhebungen fanden entweder bei den Familien zu Hause oder in den Kindergärten durch zweisprachige Interviewerinnen türkischer Herkunft statt. Die türkischstämmigen Mütter ($n = 75$) waren zum ersten Erhebungszeitpunkt durchschnittlich 30 Jahre alt. Die überwiegende Mehrheit der Mütter war verheiratet und lebte mit ihrem Ehepartner zusammen, drei Mütter waren alleinerziehend. Unter den türkischstämmigen Kindern waren 35 Mädchen und 40 Jungen. Da es große Unterschiede im Bildungsstand der türkischstämmigen Mütter gab, wurde die Bildung für die weiteren Analysen in zwei Untergruppen differenziert: 20 Mütter hatten keine oder nur eine geringe Schulbildung zwischen null und neun Jahren, während 55 Mütter mindestens zehn Jahre eine Schule besucht hatten.

Instrumente Stichprobe 1

Zum ersten Erhebungszeitpunkt (im Alter von 4 Jahren) beantworteten die Mütter Fragen zu ihren demographischen Daten sowie zur häuslichen Leseumwelt (für eine detaillierte Beschreibung siehe Jäkel et al., 2011). Es wurde erhoben, wie häufig die Eltern dem Kind vorlasen, wie häufig sie selber lasen, und wie viele Kinderbücher das Kind besaß. Aus diesen Informationen wurde der *Home Literacy Environment* (HLE)-Summenscore gebildet (Jaekel, et al. 2011). Mit den Kindern wurde der SETK 3-5 (Grimm et al. 2001) durchgeführt, der rezepptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeiten sowie auditive Gedächtnisleistungen erfasst und für den Einsatz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache geeignet ist (Caspar/Leyendecker 2011). Aus den drei Subtests *Verstehen von*

Sätzen, Morphologische Regelbildung und *Satzgedächtnis* wurde für die weiteren Analysen ein SETK-Gesamtscore gebildet.

Im Alter von sechs Jahren wurden die kognitiven Fähigkeiten der Kinder mit dem ET 6-6 (Petermann et al. 2006) erhoben. Der ET 6-6 erfasst den altersspezifischen Entwicklungsstand und ist mit Einschränkungen auch für den Einsatz in türkischstämmigen Stichproben geeignet (Jaekel, et al. 2011; Schölmerich et al. 2008).

Stichprobe 2 (biologisches Risiko):

Die hier untersuchten Daten wurden im Rahmen der Bayrischen Entwicklungsstudie (BEST)¹ erhoben (Riegel et al. 1995; Schneider, et al. 2004; Wolke et al. 2009). Die Eltern wurden in den ersten Tagen nach der Geburt eines sehr früh (< 32. Schwangerschaftswoche) und/oder sehr leicht (Geburtsgewicht < 1500 g) geborenen Kindes für die Teilnahme geworben und im Krankenhaus interviewt. Da der sozioökonomische Status elterliches Verhalten und kindliche Entwicklung beeinflusst und das Bildungsniveau in Stichprobe 1 teilweise sehr niedrig war, wählten wir für die aktuellen Analysen aus Stichprobe 2 diejenigen Mütter aus, deren Bildungsstand dem der türkischstämmigen Mütter aus Stichprobe 1 entsprach. Demnach wurde die Bildung in zwei Untergruppen differenziert: 31 Mütter besaßen keinen Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss, während 99 Mütter die Mittlere Reife oder das (Fach-)Abitur erworben hatten. Die Mütter ($n = 130$) waren zum Zeitpunkt der Geburt des Kindes durchschnittlich 28 Jahre alt. Die Mehrheit der Mütter lebte mit einem (Ehe-)Partner, zehn Mütter waren alleinerziehend. Unter den sehr früh geborenen Kindern waren 66 Mädchen und 64 Jungen.

Instrumente Stichprobe 2

Gestationsalter und Geburtsgewicht der Kinder waren in den Krankenhausakten dokumentiert. In den ersten zehn Tagen nach der Geburt beantworteten die Mütter Fragen zu ihren demografischen Daten.

Im korrigierten Alter von sechs Jahren wurden die kindlichen kognitiven Fähigkeiten mit der deutschen Version der *Kaufman Assessment Battery for Children* (K-ABC) (Kaufman/Kaufman 1983; Melchers/Preuss 1991) erhoben. Für die weiteren Analysen wurde die Skala *Intellektuelle Fähigkeiten* (SIF) verwendet. Zum gleichen Zeitpunkt wurde mit den Kindern der *Heidelberger Sprachentwicklungstest* (HSET) (Grimm/Schöler 1991) durchgeführt. Aus den Untertests *Verstehen grammatischer Strukturen*, *Singular-Plural-Bildung*, *Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze*, sowie *Satzbildung* wurde ein HSET-Gesamtscore gebildet (Wolke/Meyer 1999). Die Mütter beantworteten Fragen zur häuslichen Leseumwelt (wie häufig lesen die Eltern dem Kind vor, wie häufig lesen sie selber, wie viele Kinderbücher besitzt das Kind), aus denen ein Summenscore gebildet wurde.

1 Die Bayerische Entwicklungsstudie wurde gefördert durch die Programmförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: PKE24, JUG14, 01EP9504 und 01ER0801. Der Artikel liegt in der Verantwortung der Autoren und stellt nicht die offizielle Meinung des Förderers dar.

Ergebnisse

Wir sind im Rahmen dieser Studie an den Mechanismen interessiert, die den Einfluss der familiären Leseumwelt auf die kindliche Entwicklung bei Vorhandensein von biologischen oder soziokulturellen Risiken kennzeichnen. Deshalb haben wir parallel für beide Stichproben und getrennt nach Bildungsgruppen Regressionsanalysen durchgeführt. Diese stellen die zentralen Ergebnisse dar. Wir haben auf einen Vergleich der Mittelwerte in den Substichproben verzichtet, da Gruppenunterschiede in Leistungsniveau und Qualität der Leseumwelt nicht im Fokus der Studie stehen.

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalysen für den Einfluss der häuslichen Leseumwelt auf die kognitive und sprachliche Entwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder, getrennt nach niedriger und mittlerer mütterlicher Bildung und kontrolliert für Geschlecht, Familienstand und Alter der Mutter. Die häusliche Leseumwelt übe einen signifikanten positiven Effekt auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der türkischstämmigen Kinder aus, deren Mütter mindestens zehn Jahre eine Schule besucht hatten, hatte aber keine signifikanten Effekte auf die Entwicklung der türkischstämmigen Kinder, deren Mütter weniger als zehn Jahre eine Schule besucht hatten.

Tabelle 1: Regressionsanalysen für den Einfluss der häuslichen Leseumwelt (Schritt 2) auf die kognitive und sprachliche Entwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder, kontrolliert für Geschlecht, Familienstand und Alter der Mutter (Schritt 1)

	Türkischstämmige Kinder, niedrige mütterliche Bildung (n = 20)				Türkischstämmige Kinder, mittlere mütterliche Bildung (n = 55)			
	R ²	ΔR ²	ΔF	β	R ²	ΔR ²	ΔF	B
AV: Kognitive Entwicklung 6 J. (ET 6-6)								
(1)	.46	.46	7.11**		.07	.07	1.28	
Geschlecht				.31				-.22°
Familienstand				–				.01
Alter der Mutter				.53*				.05
(2) Häusliche Leseumwelt 4 J.	.46	.00	0.13	.07	.17	.10	6.02*	.33*
AV: Sprachliche Entwicklung 4 J. (SETK)								
(1)	.13	.13	1.01		.05	.05	.79	
Geschlecht				.23				-.31
Familienstand				–				.04
Alter der Mutter				.27				.01
(2) Häusliche Leseumwelt 4 J.	.29	.17	3.09	-.43	.19	.14	8.48**	.35**

° = $p < .10$; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; Geschlecht: 1 = männlich, 2 = weiblich; Familienstand: 1 = zusammenlebend, 2 = alleinerziehend (in der Gruppe mit niedriger mütterlicher Bildung konstant, da alle zusammenlebend)

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der parallel durchgeführten Regressionsanalysen für den Einfluss der häuslichen Leseumwelt auf die kognitive und sprachliche Entwicklung sehr früh und/oder sehr leicht geborener Vorschulkinder, getrennt nach niedriger und mittlerer mütterlicher Bildung und kontrolliert für Geschlecht, Familienstand und Alter der Mutter.

Ebenso wie bei den türkischstämmigen Kindern übte die häusliche Leseumwelt einen signifikanten positiven Effekt auf die kognitive und sprachliche Entwicklung derjenigen sehr früh und/oder sehr leicht geborenen Kinder aus, deren Mütter eine mittlere Bildung erworben hatten, hatte aber keine signifikanten Effekte auf die Entwicklung der Kinder, deren Mütter weniger als zehn Jahre eine Schule besucht hatten. Darüber hinaus übte das Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf die Sprachfähigkeiten aus: Mädchen zeigten bessere Leistungen als Jungen.

Tabelle 2: Regressionsanalysen für den Einfluss der häuslichen Leseumwelt (Schritt 2) auf die kognitive und sprachliche Entwicklung sehr früh und/oder sehr leicht geborener Vorschulkinder, kontrolliert für Geschlecht, Familienstand und Alter der Mutter (Schritt 1)

	Sehr früh/leicht geborene Kinder, niedrige mütterliche Bildung ($n = 31$)				Sehr früh/leicht geborene Kinder, mittlere mütterliche Bildung ($n = 99$)			
	R^2	ΔR^2	ΔF	β	R^2	ΔR^2	ΔF	β
AV: Kognitive Entwicklung 6 J. (K-ABC)								
(1)	.07	.07	.66		.02	.02	.56	
Geschlecht				.15				.03
Familienstand				-.27				.12
Alter der Mutter				-.09				.06
(2) Häusliche Leseumwelt 6 J.	.09	.02	.52	.15	.06	.05	4.64*	.22*
AV: Sprachliche Entwicklung 6 J. (HSET)								
(1)	.06	.06	.59		.07	.07	2.37°	
Geschlecht				-.02				.22*
Familienstand				.09				.19°
Alter der Mutter				.07				.05
(2) Häusliche Leseumwelt 6 J.	.18	.12	3.62°	.37°	.13	.06	6.98**	.26**

° = $p < .10$; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; Geschlecht: 1 = männlich, 2 = weiblich; Familienstand: 1 = zusammen lebend, 2 = allein erziehend

Diskussion

Unsere Ergebnisse zeigen, dass die häusliche Leseumwelt einen positiven Effekt auf die kognitive und sprachliche Entwicklung sowohl türkischstämmiger als auch sehr früh und/oder sehr leicht geborener Kinder ausübt. Dies bedeutet, dass hinreichend gebildete Eltern von Vorschulkindern Resilienz fördern können, indem sie eine reichhaltige Leseumwelt zur Verfügung stellen.

Dies gilt jedoch nur bedingt für diejenigen Kinder, deren Mütter weniger als zehn Jahre eine Schule besucht haben, die also mit einem zusätzlichen sozioökonomischen Risiko aufwachsen. Unsere Vorgängerstudien (Jaekel, et al. 2011; Leyendecker et al. 2011) haben gezeigt, dass die Qualität der häuslichen Leseumgebung stark vom SES bzw. Bildungshintergrund der Eltern beeinflusst ist. Kinder, die einen türkischen Migrationshintergrund haben und deren Mütter wenig gebildet sind, erhalten zu Hause gege-

benenfalls nicht die Lerngelegenheiten, die sie benötigen, um ihr volles Entwicklungspotential zu entfalten. Ähnliches gilt für Frühgeborene die in Familien mit niedrigem SES aufwachsen, da sie oftmals zusätzliche Förderung benötigen, um Entwicklungsrückstände aufzuholen, diese zu Hause aber nicht immer erhalten. Wie zuvor von Schneider et al. (2004) für früh und unreif geborene Kinder beschrieben, scheint der Einfluss eines niedrigen SES auf die kindliche Entwicklung sowohl in Gruppen mit biologischem wie auch mit soziokulturellem Risiko ähnlich zu sein.

Es ist zu vermuten, dass nicht nur die Quantität, sondern insbesondere auch die Qualität des familiären Leseverhaltens verantwortlich für den positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung ist (Leseman/de Jong 1998; Leseman/van den Boom 1999). Sollte sich dies in zukünftigen Studien bestätigen, so ist zu vermuten, dass das Leseverhalten in Familien mit niedriger Bildung eine andere Qualität (Art der Interaktionen beim Vorlesen, Auswahl des Lesematerials) hat, als in Familien mit mittlerem oder hohem Bildungsstand. Dies würde nicht nur die aktuellen Ergebnisse erklären, sondern auch wichtige Ansatzpunkte für Interventionen liefern, um Eltern mit niedrigem Bildungsstand eine bessere Förderung ihrer Kinder zu ermöglichen.

Darüber hinaus zeigten unsere Analysen unterschiedliche Effekte der Kontrollvariablen: obwohl der Einfluss des Geschlechts auf die kindliche Entwicklung nicht stabil signifikant war, deutete sich an, dass sehr früh und/oder sehr leicht geborene Jungen ein zusätzliches Risiko trugen, während türkischstämmige Mädchen tendenziell schlechter in den Tests abschnitten. Dies könnte ein Hinweis auf verschiedenartige Entwicklungsmechanismen abhängig von der Art des Risikos sein.

Untersuchungsbegrenzung

In der vorliegenden Studie verglichen wir Daten aus zwei Längsschnittstudien, um zu untersuchen, wie stark die familiäre Leseumwelt biologische und soziokulturelle Risiken kompensieren kann. Leider lassen unsere Ergebnisse jedoch nur sehr eingeschränkte Schlussfolgerungen zu, da Design und Stichprobencharakteristika trotz der versuchten Parallelisierung der Analysen erhebliche Unterschiede aufweisen. Zum Beispiel sah der ursprüngliche Analyseplan vor, gemeinsame Modelle für beide Bildungsgruppen sowie Interaktionseffekte (Bildung x häusliche Leseumwelt) zu berechnen. Leider wurde dieses Vorgehen der Datenstruktur der türkischstämmigen Stichprobe aufgrund der hohen Kollinearität zwischen mütterlichem Bildungshintergrund und HLE-Score nicht gerecht. Darüber hinaus sind die Zusammenhangsmuster in der türkischstämmigen Gruppe mit niedrigem Bildungshintergrund typischerweise sehr heterogen, da ein niedriger Bildungsstand hier weder mit der Bildungsmotivation noch mit der Intelligenz korreliert, sondern auf fehlende Bildungsoportunitäten im Heimatland zurückzuführen ist. Aus diesem Grund wurden die Regressionsanalysen separat durchgeführt, um die Effekte des HLE in den einzelnen Gruppen zeigen zu können. Einen anderen Faktor stellt der Einfluss der Stichprobengröße auf die Signifikanz der Regressionsanalysen dar: sowohl bei den türkischstämmigen als auch bei den sehr früh und/oder sehr leicht geborenen Kindern war die Teilnehmerzahl in den Subgruppen mit niedriger mütterlicher Bildung nur ungefähr ein Drittel so groß wie in den Subgruppen mit mittlerer mütterlicher Bildung. Wahrscheinlich

wären die Effekte der häuslichen Leseumwelt für die sprachliche Entwicklung in den beiden Subgruppen mit niedriger mütterlicher Bildung bei entsprechender Stichprobengröße signifikant geworden.

Darüber hinaus möchten wir anmerken, dass wir in dieser Studie von *Entwicklung* sprechen, obwohl die Zusammenhänge zwischen HLE und kindlichem Entwicklungsstand bei den sehr früh und/oder sehr leicht geborenen Kindern nur querschnittlich untersucht wurden.

Schlussfolgerungen

Eine anregende familiäre Leseumwelt kann sowohl biologische als auch soziokulturelle Entwicklungsrisiken kompensieren. Eltern können ihre Kinder aktiv fördern, indem sie ihnen regelmäßig vorlesen. Für die Entwicklung erfolgreicher Interventionen müssen wir jedoch die spezifischen kindlichen Bedürfnisse kennen. Obwohl unsere Befunde vielversprechend sind, benötigen wir zusätzliche Studien zum Einfluss unterschiedlicher Risiken und protektiver Faktoren auf die kindliche Resilienz. Insbesondere Forschungsprojekte, die in ihrem Stichprobendesign das Vorhandensein verschiedener Entwicklungsrisiken berücksichtigen, kontrollieren und kombinieren, zum Beispiel indem Frühgeborene mit Migrationshintergrund langfristig untersucht werden, wären äußerst wünschenswert.

Literatur

- Aarnoudse-Moens, C., Weisglas-Kuperus, N., van Goudoever, J. & Oosterlaan, J. (2009). Meta-analysis of neurobehavioral outcomes in very preterm and/or very low birthweight children. *Pediatrics*, *124*, 2, S. 717-728.
- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, *54*, S. 517-545.
- Belsky, J. (1997). Theory testing, effect size evaluation, and differential susceptibility to rearing influence: the case of mothering and attachment. *Child Development*, *64*, 4, S. 598-600.
- Belsky, J. & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis-stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, *135*, 6, S. 885-908.
- Bradley, R. H., Whiteside, L., Mundfrom, D. J., Blevins-Knabe, B., Casey, P. H., Caldwell, B. M., Kelleher, K. H., Pope, S. & Barrett, K. (1995). Home environment and adaptive social behavior among premature, low birth weight children: Alternative models of environmental action. *Journal of Pediatric Psychology*, *20*, 3, S. S. 347-362.
- Bus, A. G., Leseman, P. P. M. & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, *32*, 1, S. 53-76.
- Bus, A. G. & Sulzby, E. (1996). Becoming literate in a multicultural society. In: Shimron, J. (Hrsg.), *Literacy and education: Essays in memory of Dina Feitelson*. Creskill, NJ: Hampton Press, S. 17-32.
- 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*, S. 1-21.
- Caspar, U. & Leyendecker, B. (2011). Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *43*, 3, 118-132. DOI: 10.1026/0049-8637/a000046.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, *9*, 3, S. 145-154.

- Citlak, B., Leyendecker, B., Harwood, R. L. & Schölmerich, A. (2008). Long-term socialization goals of first and second generation migrant Turkish mothers and German mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 32, S. 57-66.
- DeWolff, M. S. & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 4, S. 571-591.
- Driessen, R., Leyendecker, B., Schölmerich, A. & Harwood, R. (2009). Everyday experiences of 18- to 36-month-old children from migrant families: The influence of host culture and migration experience. *Early Child Development and Care*, First DOI: 10.1080/03004430902872182.
- Feldman, R. (2007). Maternal versus child risk and the development of parent-child and family relationships in five high-risk populations. *Development and Psychopathology*, 19, S. 293-312.
- Forcada-Guex, M., Pierrehumbert, B., Borghini, A., Moessinger, A. & Muller-Nix, C. (2006). Early dyadic patterns of mother-infant interactions and outcomes of prematurity at 18 months. *Pediatrics*, 118, 1, S. e107-e114.
- Glick, J. E., Bates, L. & Yabiku, S. T. (2009). Mother's age at arrival in the United States and early cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 4, S. 367-380. DOI: 10.1016/j.ecresq.2009.01.001:
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung und Forschungsförderung (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 107).
- Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2001). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Der Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T*. Göttingen: Hogrefe (2. korrigierte Auflage).
- Hall, J., Jaekel, J. & Wolke, D. (2012, in Druck). Gender distinctive impacts of prematurity and small for gestational age on age 6 attention problems. *Child and Adolescent Mental Health*.
- Jaekel, J., Schölmerich, A., Kassis, W. & Leyendecker, B. (2011). Parental bookreading as a resource for pre-schoolers' cognitive skills in Turkish migrant and German non-migrant families. *International Journal of Developmental Science*, 5, S. 27-39.
- Jaekel, J., Wolke, D. & Bartmann, P. (2012, in Druck). Poor attention rather than hyperactivity/impulsivity predicts academic achievement in very preterm and fullterm adolescents. *Psychological Medicine*.
- Johnson, S. (2007). Cognitive and behavioural outcomes following very preterm birth. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*, 12, 5, S. 363-373.
- Johnson, S., Hennessy, E., Smith, R., Trikić, R., Wolke, D. & Marlow, N. (2009). Academic attainment and special educational needs in extremely preterm children at 11 years of age: The EPICure study. *Archives of Disease in Childhood - Fetal and Neonatal Edition*, 94, 4, S. F283-F289. DOI: 10.1136/adc.2008.152793.
- Jordan, N. C. & Levine, S. C. (2009). Socioeconomic variation, number competence, and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15, 1, 60-68. DOI: 10.1002/ddrr.46.
- Kaufman, A. & Kaufman, N. (1983). *Kaufman Assessment Battery for Children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- 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*, 22, 1, S. 57-84. DOI: 10.1007/s11145-007-9103-9.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2002). Vulnerability and resilience in the development of children at risk: the role of early mother-child interaction. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 29, 1, S. 20-27.
- 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, S. 294-318.

- Leseman, P. P. M. & van den Boom, D. C. (1999). Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese–Dutch and Turkish–Dutch pre-schoolers' cognitive development. *Infant and Child Development*, 8, 1, S. 19-38. DOI: 10.1002/(sici)1522-7219(199903)8:1<19::aid-icd187>3.0.co;2-7.
- Leyendecker, B. (2003). Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien. In: Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 381-431 (3. Auflage).
- Leyendecker, B., Jaekel, J., Olcay Kademoglu, S. & Yagmurlu, B. (2011). Parenting practices and pre-schoolers' cognitive skills in Turkish immigrant and German families. *Early Child Development and Care*, 181, 8, S. 1095-1110.
- Leyendecker, B. & Schölmerich, A. (2005). Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In Fuhrer, U. & Uslucan, H.-H. (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 17-39.
- Leyendecker, B., Schölmerich, A. & Citlak, B. (2006). Similarities and differences between first- and second-generation Turkish migrant mothers in Germany: The acculturation gap. In Bornstein, M. H. & Cote, L. R. (Hrsg.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 297-315.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 3, S. 921-930. DOI: 10.1017/s0954579407000442
- Melchers, P. & Preuss, U. (1991). *K-ABC: Kaufman Battery for Children: Deutschsprachige Fassung*. Frankfurt, AM: Swets & Zeitlinger.
- 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 & Development*, 19, 1, S. 7-26.
- Mulder, H., Pitchford, N. J. & Marlow, N. (2010). Processing speed and working memory underlie academic attainment in very preterm children. *Archives of Disease in Childhood – Fetal and Neonatal Edition*, 95, 4, S. F267-F272. DOI: 10.1136/adc.2009.167965.
- Nosarti, C., Murray, R. M. & Hack, M. E. (2010). *Neurodevelopmental outcomes of preterm birth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petermann, F., Stein, I. A. & Macha, T. (2006). *ET 6-6. Entwicklungstest 6 Monate bis 6 Jahre*. Frankfurt: Pearson (3., veränderte Auflage).
- Quigley, M., Poulsen, G., Boyle, M., Wolke, D., Field, D., Alfirevic, Z. & Kurinczuk, J. J. (2012). Early term and late preterm birth is associated with poorer school performance at age 5 years: A cohort study. *Archives of Disease in Childhood – Fetal and Neonatal Edition*. DOI: 10.1136/archdischild-2011-300888.
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Banks Tarullo, L., Raikes, H. A. & Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, 4, S. 924-953.
- Rees, S. & Inder, I. (2005). Fetal and neonatal origins of altered brain development. *Early Human Development*, 81, S. 753-761.
- Riegel, K., Ohrt, B., Wolke, D. & Österlund, K. (1995). *Die Entwicklung gefährdet geborener Kinder bis zum fünften Lebensjahr. Die Arvo Ylppö-Neugeborenen-Nachfolgestudie in Südbayern und Südfinnland*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Saigal, S., van Ouden, L., Wolke, D., Hoult, L., Paneth, N., Streiner, D. L., Whitaker, A. & Pinto-Martin, J. (2003). School-age outcomes in children who were extremely low birth weight from four international population-based cohorts. *Pediatrics*, 112, 4, S. 943-950.
- Schneider, W., Wolke, D., Schlagmüller, M. & Meyer, R. (2004). Pathways to school achievement in very preterm and full term children. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 4, S. 385-406.
- Schölmerich, A., Leyendecker, B., Citlak, B., Caspar, U. & Jäkel, J. (2008). Testing minority and migrant children. *Journal of Psychology*, 216, S. 187-194.
- Taylor, H. G., Klein, N., Anselmo, M. G., Minich, N., Espy, K. A. & Hack, M. (2011). Learning problems in kindergarten students with extremely preterm birth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165, 9, S. 819-825. DOI: 10.1001/archpediatrics.2011.137

- Weisglas-Kuperus, N., Baerts, W., Smrkovsky, M. & Sauer, P. J. J. (1993). Effects of biological and social factors on the cognitive development of very low birth weight children. *Pediatrics*, 92, 5, S. 658-665.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, S. 679-689.
- Wolke, D. (1998). Psychological development of prematurely born children. *Archives of Disease in Childhood*, 78, S. 567-570.
- Wolke, D. & Meyer, R. (1999). Cognitive status, language attainment, and prereading skills of 6-year-old very preterm children and their peers: The Bavarian Longitudinal Study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41, S. 94-109.
- Wolke, D., Schmid, G. M., Schreier, A. P. & Meyer, R. D.-P. (2009). Crying and feeding problems in infancy and cognitive outcome in preschool children born at risk: A prospective population study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30,3, S. 226-238.
- Wolke, D., Schulz, J. & Meyer, R. (2001). Entwicklungslangzeitfolgen bei ehemaligen, sehr unreifen Frühgeborenen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 149, Suppl.1, S. 53-61.

Eingereicht am/Submitted on: 14.03.2012

Angenommen am/Accepted on 06.07.2012

Anschrift der Autorinnen und des Autors/Addresses of the authors:

Dr. Julia Jäkel (Korrespondenzautorin/corresponding author)

Ruhr-Universität Bochum
Fakultät Psychologie
AE Entwicklungspsychologie
44780 Bochum
Deutschland/Germany

Prof. Dr. Dieter Wolke
The University of Warwick
Department of Psychology and Division of Mental Health and Wellbeing
Warwick Medical School
Coventry CV4 7AL
Vereinigtes Königreich/United Kingdom

Prof. Dr. Birgit Leyendecker
Ruhr-Universität Bochum
Fakultät Psychologie
AE Entwicklungspsychologie
44780 Bochum
Deutschland/Germany

E-Mail: julia.jaekel@rub.de
D.Wolke@warwick.ac.uk
birgit.leyendecker@rub.de

Jenny Goff, Maria Evangelou & Kathy Sylva

Enhancing parents' ways of supporting their children's early learning through participation in an early-intervention project in the UK: The Early Learning Partnership Project

Stärkung der elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten des frühen Lernens ihrer Kinder durch Teilnahme an einem Frühinterventionsprojekt in Großbritannien: The Early Learning Partnership Project

Abstract:

This paper describes the effects of a complex intervention programme entitled the 'Early Learning Partnership Project' (ELPP) which was rolled out across nine voluntary and community sector (VCS) agencies within the United Kingdom during a period of Government reform. It focused on parents of children aged between 1-3 who were at risk of learning delay, and aimed to increase parental involvement within children's learning as a precursor to reducing the later effects of disadvantage.

A mixed methods evaluation examined the influence of ELPP. This paper reports specifically on a sample of parents from twenty 'exemplar' sites participating in the programme. Parents took part in a selection of structured observations (HOME and Book-sharing Observation) and structured questionnaires (Home Learning Environment, Parental Feelings Questionnaire and Father Involvement Questionnaire) across two time points. This paper shows that a short intervention with parents can influence parenting practices, personal beliefs and affective relationships with children. The findings suggest that through ELPP, a UK-based intervention, it is possible to improve levels of parental involvement and broaden the quality of the home learning environment via an early intervention project in a minimum of three months.

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag werden die Auswirkungen eines aufwändigen Frühinterventionsprogramms namens *Early Learning Partnership Project* (ELPP), das während einer Reformperiode der Regierung bei neun Institutionen der Freiwilligen- und Gemeinwesenarbeit im Vereinigten Königreich eingeführt wurde, beschrieben. Im Mittelpunkt des Programmes standen die Eltern von Kindern im Alter von ein bis drei Jahren, die dem Risiko von Lernverzögerungen ausgesetzt waren. Es zielte darauf ab, die elterliche Beteiligung am Lernen ihrer Kinder zu erhöhen, um so einer Verringerung späterer Benachteiligungseffekte den Weg zu bereiten.

Der Einfluss des ELPP wurde mithilfe einer Mixed-Methods-Evaluation untersucht. Im vorliegenden Beitrag wird über eine Elternstichprobe an 20 „exemplarischen“ Standorten berichtet. Dabei nahmen die Eltern zu zwei Messzeitpunkten an einer Auswahl strukturierter Beobachtungen (HOME und Booksharing Observation) und strukturierten Fragebogeninterviews (Home Learning Environment, Parental Feelings Questionnaire und Father Involvement Questionnaire) teil. Es zeigte sich, dass kurze Interventionen gegenüber den Eltern deren Erziehungsverhalten, persönlichen Überzeugungen und die affektive Beziehung zu Kindern beeinflussen konnten. Die Ergebnisse legen nahe, dass es mit dem britischen Interventionsprogramm ELPP möglich ist, innerhalb von mindestens drei Monaten das Niveau der elterlichen Beteiligung zu erhöhen und die Qualität des

häuslichen Lernumfeldes auf eine breitere Grundlage zu stellen.

Key words: Parental involvement, support child's learning, early intervention, early years, evaluation

Schlagwörter: Elterliche Beteiligung, Unterstützung kindlichen Lernens, frühe Intervention, frühe Kindheit, Evaluation

1. Introduction

Social disadvantage has been linked to subsequent achievement at primary education, despite any earlier indications of potential (Feinstein 2003, 2004). Preventative methods have been put forward as curtailing the negative effect caused by initial disadvantage, including enhancing child-adult relationships; accentuating parental interest, involvement and high expectation for child educational achievement; providing positive adult role models; encouraging a child's active involvement in family, school and community life; and enabling the child to feel regular recognition, praise and value. Discussions in this area of remediation progressed towards delineating different ways to foster positive parenting approaches, and introducing strategies such as parent training, parent support, parent education and family education (Desforges with Abouchaar 2003; Harris/Goodall 2007; Moran/Ghate/Van der Merwe 2004; Shinman 2005).

The involvement of parents in the early years has long been recognised by policy-makers as a key approach to improving children's educational trajectories. This is due to its strong link with a child's later life achievement, and in particular, an association with educational attainment measured at age ten: *Parental involvement in education seems to be a more important influence than poverty, school environment and the influence of peers* (DfES Green Paper 2003a).

In this paper family involvement is defined as a *core component of a complementary learning system* in which family and educational facilities work in tandem to *support learning and development from birth to young adulthood* (Westmoreland/Bouffard/O'Carroll/Rosenberg 2009: 2). Parental involvement (particularly in terms of providing stimulation and *teaching* in the home) leads to higher scores on child development measures, regardless of maternal education and economical background (Feinstein 2003, 2004).

In an overview of the literature, Desforges with Abouchaar (2003) discussed three major factors for consideration when fostering parental involvement in child learning. Firstly, parental involvement has an association with the parent's social class, poverty, health, perception of role, self-confidence in role and professionals' respect for their role. Therefore any promotion of parental involvement in child learning should work to transform parental beliefs and self confidence over and above the feelings of low-self esteem brought about through their circumstances. Secondly, parental involvement is stronger when the child attains highly. This reciprocal relationship should be considered carefully, as encouragement into early learning practices might be beneficial both for raising child attainment and instigating further parent involvement. Thirdly, and most importantly, Desforges with Abouchaar (2003) argue that *at home good parenting* has the most sig-

nificant effect on children's achievement: defined as provision of a secure and stable environment; intellectual stimulation within the home; active parent-child discussion; and high aspirations for learning. *At home good parenting* as a concept was brought more prominently to the fore in England by the Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) study which highlighted the importance of parental involvement over and above initial social disadvantage. Whilst parents' social class and levels of education were related to child outcomes, the quality of the Home Learning Environment (for example joint play activities focused on language, numeracy and literacy) was found to be the most important, promoting both the intellectual and social development of children (Sylva/Melhuish/Sammons/Siraj-Blatchford/Taggart 2004: 57). A number of key elements of the *Home Learning Environment* have significant associations to child development, such as *cognitive and language development and emergent literacy competence* (Foster/Lambert/Abbot-Shim/McCarty/Franze 2005: 14-15). In particular reading aloud; provision of print materials in the home; encouragement of children to communicate their feelings and use language to direct behaviours; and provision of social support and mastery of the parent are cited as important factors to maintaining a healthy home learning environment.

The concept of *at home good parenting* follows the *parents as educators* model, stressed by Evangelou, Sylva, Edwards and Smith (2008) in their overview of parental involvement. Evangelou *et al.* (ibid: 5) note that *parents are or can learn to be in control of the learning environment for their young children, and are (or can be) treated as equal players in creating or choosing that environment, whether at home or in the school or early years setting*. This nuance echoes historical research showing that the learning environment is strongly related to later educational achievement in children (Dave's Index 1963, cited in Gordon 1970: 15). This can be influenced at an early stage through parents' own actions: parents' aspirations for themselves and their child; educational guidance; extent and content of indoor and outdoor activities; intellectual climate of the home - nature and quality of toys; the opportunity for thinking and challenge embedded in daily activities; and the family's work habits (Evangelou/Sylva/Edwards/Smith 2008).

For children born into social backgrounds posing a possible concern for learning delay, interventions can be a helpful form of prevention (Feinstein 2003, 2004). Interventions aim amongst other things to promote school readiness by diminishing *the socio-economic status (SES) disparities in the preschool years so that poor children enter school on a more equal footing to their more affluent peers* (Brooks-Gunn 2000: 9). The extensive literature on the positive effects of *parents as educators* in the home suggest that interventions working to improve child outcomes and bridge the gap between initial disadvantage and later achievement should consider the effects of parental involvement. Early attempts to intervene whilst families present the first signs of vulnerability for disadvantage (for example, in poorer workless families; those that do not speak English as a first language; those that are suffering from illness) are more successful than later attempts (Durlak 1995; Snow/Burns/Griffin 1998).

This paper discusses data collected with families during an early intervention project entitled *The Early Learning Partnership Project (ELPP)*. As a project based in the United Kingdom, the policy focus of this paper is based within a UK context during the lead up to this research. The ELP Project aimed to increase parental involvement within children's learning, in order to specifically reduce the later effects of disadvantage. The pro-

ject was launched amongst almost a decade of reform within Labour Government policy in England. At the time of the project (2006-2008), recognition of the impact of parental support on child outcomes and extended focus on early intervention and prevention began to emerge as prevalent themes within Government policy. An increase in initiatives to reduce child poverty had been on the agenda since 1998 when the National Childcare Strategy was announced, followed by the introduction of the Children's Fund (2000) to tackle disadvantage among children and young people, and identify those at risk of social exclusion. Also during this period, the introduction of a number of family initiatives highlighted the importance of parenting support for early years education. Examples of such initiatives included literacy focused (Bookstart) and community focused interventions (Sure Start programmes). In addition, the Neighbourhood Nurseries Initiative (NNI, launched in 2000) focused added importance on family support and childcare places within disadvantaged areas. The instigation of the Birth to Three Matters framework (DfES 2003b) encouraged an initially more general preventative approach to child development. Since then, The Every Child Matters: Change for Children agenda (DfES 2004), Early Years Foundation Stage framework (EYFS: DCSF 2007a) and the Every Parent Matters document (DfES 2007) have all recognised the involvement of parents, carers and families in children's early educational experience as crucial to improving child outcomes. The Children's Plan (DCSF 2007b) set out plans for the next decade to strengthen support for the neediest families and to implement a range of measures designed to improve the life chances of all children and eradicate child poverty by 2020. This pledge to end child poverty in the UK has been followed through more recently by the newly appointed UK coalition government, who announced in 2010 that *strong and stable families of all kinds are the bedrock of a strong and stable society* (Conservatives 2012). Following this near-decade of policy development, the ELP Project was one of a number of early-intervention projects being commissioned (e.g. alongside projects such as Parents as Partners in Early Learning (PPEL): DCSF 2007c) to work towards heightening awareness on preventative measures and increasing the importance of parental support in early years development.

1.1 The Early Learning Partnership Project

The Early Learning Partnership Project (ELPP) was a very ambitious early intervention project commissioned by the Department for Children, Schools and Families (DCSF) to run between October 2006 and March 2008. ELPP was designed to work with families of children aged between one and three, who were categorised as the *most excluded; hard to reach* or *vulnerable*. In their evaluation of the programme, Evangelou, Sylva, Edwards and Smith (2008) describe typical target groups for the project as *isolated families in rural areas; families on low incomes; parents with mental health problems or learning disabilities or literacy problems; children with disabilities or behavioural difficulties or conduct disorders or special educational needs; very young parents; lone parents; ethnic minority parents with little or no English spoken in the home; asylum seekers or refugee families; traveller families; and families making little or no use of mainstream services for young children* (2008: 34).

The aim of this intervention was to support and develop the parents' ability to increase involvement in and understanding of their children's learning. The Family and Parenting Institute (FPI) were responsible for the roll-out of the project across nine Voluntary and Community Sector (VCS) organisations: Home-Start, National Children's Home (NCH), the Family Welfare Association (FWA), Coram, Barnardo's, the Pre-School Learning Alliance (PLA), and ContinYou, (which submitted a consortium bid including Thurrock Community Mothers: TCM and Pen Green).

The nine organisations were required to use the ELPP funding on new work with families, and to deliver resources and/or training from a selection of twelve different intervention approaches: Bookstart; Campaign for Learning; Listening to Children; I CAN; Newpin's Family Play Programme; One Plus One's Brief Encounters; Parents as First Teachers (PAFT); Parents Early Years and Learning (PEAL); Peers Early Education Partnership (PEEP); Parents' Involvement in their Children's Learning (PICL); SHARE; and Thurrock Community Mothers (for a detailed discussion of the approaches and reasons behind why particular programmes were chosen by each organisation, see Evangelou *et al* 2008).

The University of Oxford were funded to carry out a small-scale study on the National Evaluation of ELPP (Evangelou *et al* 2008). The design of the intervention was complex owing to the large variety and amalgamation of intervention programmes being followed, and the varied nature of each agency's history and experience. The research team thus aimed to gauge the effects of the ELPP programme as an overall *parenting intervention strategy*, for parents with children who were considered by the voluntary sector agencies as being at a general risk of developing a learning delay. The programmes sometimes overlapped in their aims, training, methods and targeted populations, thus making it extremely challenging to evaluate the effects of a particular programme. Instead, the aim of ELPP overall as an intervention was for the individual programmes to work together cohesively and share successes whilst working towards a common goal of increasing parental involvement in child learning.

2. Method

2.1 Overview

The National Evaluation of the Early Learning Partnership Project studied the roll-out of the ELPP funding across 20 *exemplar* sites within England, between April 2007 and March 2008. A mixed methods evaluation was required to understand and examine the influence of ELPP on (a) a study of the nine organisations where it was implemented; (b) the workforce; and (c) a study of 104 parents who experienced the programme. For further information on the study of the nine agencies and the examination of the rollout within exemplar sites, please consult the National Evaluation report (Evangelou *et al* 2008). This paper reports specifically on findings related to the study of parents, as discussion of the full complex evaluation is beyond the scope of this paper.

The study of parents aimed to investigate whether parents attending ELPP would show any changes over time in terms of how they support their children's learning. Parenting change was analysed using carefully chosen research tools tapping into the key pa-

rental involvement foci within the ELPP project. In order to assess whether any improvement could be seen to *at home good parenting*, the *Home Observation for Measurement of the Environment (HOME: Caldwell/Bradley 2002)* and *The Home Learning Environment (HLE: Sylva/Melhuish/Sammons/Siraj-Blatchford/Taggart 2004)* were used as quantitative assessments. Similarly to investigate whether any improvement of parenting skill was observable within families attending ELPP, particular instruments were chosen to assess improvement in parent attitude and involvement, such as *The Parental Feelings Questionnaire (PFQ: Deater-Deckard 2000)*, the *Father Involvement Scale (Belsky/Barnes/Melhuish 2007)* and *The Book-sharing Observation Scale (ELPP Evaluation Team 2007)*.

2.2 Sample of families

Twenty sites exemplifying the rollout of ELPP across the different agencies were recommended by the managers of each lead organisation. Setting managers from each of these sites were then requested to provide the names of ten families who were being specifically targeted by ELPP funding and were relatively new within the programme (i.e. within the first few weeks of attending) to talk with the researchers for the evaluation.

Families were selected for interview on the basis of prerequisite criteria: they must have been attending the ELPP programme for only a few weeks; be ideally available for a follow-up interview (i.e. with no future plans to move from the neighbourhood); must have a child aged between 12 and 36 months; their child must have been considered at risk of a learning delay by the programme provider; they must have been in the position to give informed consent for interview (i.e. with basic literacy skills and English comprehension, and without serious mental illness); they must have been able to carry out an interview in English with support from a translator if necessary and finally, they must have exhibited no known or suspected physical or verbal aggressive behaviour. As such, the families accessed within the ELPP parent sample were likely to represent the upper end of disadvantage within the ELPP population.

The recommended families were invited to take part in an interview in the parents' home to allow observation of the natural interactions between parents, children and the home environment. Where this was not possible or practical, the interview was carried out within the ELPP setting using a slightly shortened interview procedure. In the majority of cases (91%) the mother was the respondent interviewed for the study.

A total of 104 families participated in the study, 55 of which were able to contribute to the research both early and late into their participation in the programme. Thirty two families were interviewed only once near the beginning of participation (classified as early families) and 17 families were interviewed only once after becoming established within the programme for several months (classified as late families). This 'early' versus 'late' design has been followed in similar studies that have found measurable change in parenting after twelve week interventions (Webster-Stratton/Hancock, 1998 for example; Evangelou et al 2008: 85). The average gap between early and late visits for the families was five months, the second interview occurring between three and seven months from the time of the initial interview. Parents interviewed only once were classified as either an early or a late interviewee according to the length of time that they had been attending the ELP Project. Table 1 describes the sample of parents in further detail.

Table 1: Sample of Parents within ELPP Evaluation

ELPP Evaluation Parent Sample	
Early interviews	87
Late interviews (follow-up of same families)	55
Late interviews only	17
Total of families visited	104
Total of visits	159

The sampling prerequisites imposed required the evaluation team to look more in depth at the representativeness of the parent sample, due to inevitable filtering of families. It was of prime importance that the researchers could compare this relatively small sample of parents to other studies drawn from socially disadvantaged families, in order to assess where the sample of families were placed in terms of typical levels of disadvantage.

Learning delay in preschoolers has been found ...to be linked to factors such as minority ethnic status, worklessness or low level jobs, instability of family units and low parental education (Evangelou et al 2008: 86) and thus these demographics were particularly monitored. Parents described themselves as a range of ethnicities (67.3% White UK heritage, 6.9% Black African heritage, 5.9% mixed heritage, 5.9% Asian heritage, 4.% Indian heritage, 4% Black Caribbean heritage, 3% Pakistani heritage, 1% Bangladeshi heritage, 2% other heritage). Twenty-two per cent of the parents spoke English as an additional language.

The sample of ELPP parents were then compared to a national sample of families from disadvantaged communities taken from the National Evaluation of Sure Start (NESS; Belsky/Barnes/Melhuish 2007). ELPP appeared to reach a slightly larger proportion of ethnic minority families than recorded in NESS (Table 2).

Table 2: Comparing the ELPP parent sample to NESS: ethnicity

Ethnicity	ELPP Evaluation (England, raw numbers in brackets)	National Evaluation of Sure Start (Disadvantaged area sample)
Sample Size	101	14084
<i>White</i>	67.3 (68)	72.2
<i>Mixed race</i>	5.9 (6)	5.2
<i>Indian</i>	4.0 (4)	1.6
<i>Pakistani</i>	3.0 (3)	7.5
<i>Bangladeshi</i>	1.0 (1)	3.4
<i>Asian</i>	5.9 (6)	N/A
<i>Black Caribbean</i>	4.0 (4)	1.5
<i>Black African</i>	6.9 (7)	N/A
<i>Black Other</i>	0	4.7
<i>Chinese</i>	0	N/A
<i>Other</i>	2.0 (2)	3.9
Total from non-white ethnic group	32.7 (33)	27.8 (3911)

Note. In percentages of the sample population targeted. The achieved ELPP sample is much smaller than the NESS sample, and therefore data should be used as a guide.

ELPP parents were also just as likely as the parents in NESS to have obtained a general vocational qualification or below. Perhaps surprisingly however, a larger percentage of families had achieved a degree or higher when compared to the NESS population (Table 3). This might in part be explained by degrees obtained overseas with no equivalence to the English qualification system; or prevalence of well-qualified but poorly paid families.

Table 3: Comparing the ELPP parent sample to NESS: highest educational qualificatio

Highest Educational Qualification	ELPP Evaluation Parent Sample (% , raw numbers in brackets)	National Evaluation of Sure Start (%)
Sample Size	102	14084
<i>Degree, higher education or equivalent</i>	25.5 (26)	16.6
<i>A level or equivalent</i>	12.7 (13)	22.0
<i>Undifferentiated vocational qualification</i>	8.8 (9)	23.1
<i>GCSE or equivalent</i>	33.3 (34)	7.5
<i>No formal qualification</i>	13.8 (14)	29.7
<i>Did not answer question</i>	5.9 (6)	1.1
Percentage of vocational qualifications and below	55.9 (57)	60.3 (8495)

Note. Options for 'other' qualification have been removed to allow comparisons with other data sets. The achieved ELPP sample is much smaller than the NESS sample, and therefore data should be used as a guide.

Thirty-one per cent of mothers and 56% of fathers were described as being in employment at the time of the first interview. According to postcode information collected from the parent sample, only half of the sample were living in the lowest 30% of areas classified according to disadvantage, in comparison to the 75% of ELPP families as a whole living in such disadvantaged areas. This suggests that some of the families were living in neighbourhoods that were slightly more advantaged than the ELPP population as a whole.

2.3 Instruments

The overarching aim of this parent study was to describe parenting practices and quality of the home environment; to describe current parenting skills; to document parental views of their ELPP participation; and to measure the effects of the intervention over the course of ELPP participation in terms of changes in parenting skill and home environment. A mixed methods design was implemented using structured measures (observational scales and questionnaires) and qualitative questionnaires. All questionnaires were administered orally to reduce difficulties for English as an Additional Language speakers, or those who struggled to read.

2.3.1 Quality of home environment

The first standardised observation scale used to assess the quality of the home environment was the *Home Observation for Measurement of the Environment (HOME)* (Caldwell/Bradley 2002). The *HOME* is interrogated through a semi-structured interview with the respon-

dent and an observation of the home environment in order to assess the quality of support for learning in the home. The instrument is broken down into six subscales of 'quality': *Responsivity*, *Acceptance*, *Organisation*, *Learning Materials*, *Involvement*, and *Variety*. The authors have defined boundaries of *Poor*, *Satisfactory*, and *Good* parenting in the home environment, with higher subscale scores emphasising higher quality in the home. For those interviews carried out in the setting, three non-observable subscales were interrogated, as most crucial for children's learning: *Organisation*, *Involvement* and *Variety*.

A further structured questionnaire was used to measure parental involvement at home. *The Home Learning Environment* (HLE; Sylva/Melhuish/Sammons/Siraj-Blatchford/Taggart 2004) required the respondent to rate the frequency of seven activities commonly carried out at home (including reading to the child; playing with letters and numbers; teaching songs and poems; and taking the child out to the library). The HLE has been shown to relate to the social and behavioural development of children at primary school age (Sylva *et al* 2004) and was only administered to parents with children aged over 2 years, due to the inappropriateness of questions for younger children.

2.3.2 Parenting skills

In order to assess parenting skills two structured questionnaires and one structured observation were applied. *The Parental Feelings Questionnaire* (PFQ; Deater-Deckard 2000) is a structured questionnaire which asks parents to rate their agreement with a set of feelings that they have about their relationship with their child, resulting in a total *Positivity* and *Negativity* score. Administration of the statements was aided by coloured scales to enable the respondent to visually point to their chosen rating. The *Father Involvement Scale* (Belsky/Barnes/ Melhuish 2007) is a structured questionnaire to assess the mother's perception of how involved the father is with the life of their child. The measure was only administered to mothers who lived with their partner at the time of interview.

In addition, an observation scale was created by the ELPP evaluation team and administered to assess how parents would introduce a new age-appropriate book to their child. *The Book-sharing Observation Scale* (ELPP Evaluation Team 2007) measured parent-child interaction during a book reading task on the strength of seven characteristics (e.g. *helps child hold book, turns pages or touch book; discusses detail of story or pictures; emphasises specific words*). Books provided for this activity were carefully chosen to contain limited vocabulary and extensive pictures, thus allowing the parents to personalise and further explore the concept of the story.

2.3.3 Parental views of ELPP participation

A qualitative instrument was created by the ELPP evaluation team to learn about the parents' views of their ELPP experiences, and what may have been learnt during the course of their participation. The results from this qualitative element of the parent sub-study are beyond the scope of this short paper, which will now focus on the structured observation and questionnaire data collected through the ELPP evaluation. Further information on the qualitative study of families can be found in the National Evaluation report (Evangelou *et al.* 2008).

2.4 Procedures

2.4.1 Analysis

Data collected at a single time point (i.e. during the *early* wave of field-visits) were explored descriptively and tested for normality and variance. Parametric methods (including ANOVA) were used to explore whether parent or child characteristics had any impact on the scores achieved from the different measures, and to detect changes in scores (concerning the quality of the home environment and parent skills). Particular demographics such as parental education, child age and child gender were controlled for in all following analyses to eliminate variance through naturally occurring variations in these key variables. Missing values were computed by calculating the average score for each subscale and then replaced. Significance is reported as $p < 0.05$, $p < 0.01$ throughout, with results rounded to the nearest decimal point.

3. Results

Figures collected by the Family and Parenting Institute up until March 2008 indicated that over 3000 parents had taken part in the ELPP parental involvement programmes over the course of the evaluation, with more than 6000 children benefiting (Evangelou et al. 2008). Data collected on the postcodes of users accessing the ELPP services, and a comparative sample of non-ELPP users (data available from five ELPP sites), was linked to the Index of Multiple Deprivation (IMD) 2007 (Noble/McLennan/Wilkinson/Whitworth/Barnes 2008). This showed that ELPP users generally came from highly disadvantaged neighbourhoods (more so than non-ELPP users), with more than three quarters of ELPP users living in the top 30% of most disadvantaged neighbourhoods in the country on the child low income measure, thus confirming the ELPP aim of reaching those families in disadvantaged areas.

3.1 Effect of maternal education

The primary respondent's highest educational qualification, child age and child gender were analysed separately for effects on each of the structured questionnaires and observations using parametric tests (wherever normality assumptions were met). Maternal education was related to most measures of parenting, showing a positive relationship to the cognitively challenging *Home Learning Environment* ($r = 0.381$, $N = 65$, $p < 0.05$: using Pearson's correlation) and the *HOME* ($r_2 = 0.433$, $N = 56$, $p < 0.01$: using Spearman's Rho due to violation of normality assumptions); specifically with the more cognitively stretching elements of the *HOME* such as *Learning Materials*, *Involvement in Learning* and *Variety* ($r_2 = 0.318$, $N = 56$, $p < 0.05$: via Spearman's Rho). The parents' high qualification levels may explain in part why levels of parenting in the *HLE* and *HOME* were already quite high (Section 3.2). The age of the target child was also significantly correlated with parenting scores on the *HOME* ($r = -0.293$, $N = 67$, $p < 0.05$: using Pearson's correla-

tion), in particular with regards to their experiences and interactions with their parents. Parental qualifications, child's age and child's gender were thus controlled for in all analyses that investigated the effect of ELPP participation on parenting skills and feelings.

3.2 Quality of the home learning environment at early interviews

Parenting scores on the *HOME* instrument at *early* interviews were mainly *Satisfactory* or *Good*, falling into the higher end of average according to the published norms (Caldwell/Bradley 2002). Less than one tenth of the ELPP sample scored within the *Poor* parenting range: the lowest of these scores were associated with the *Involvement in Learning* and *Variety* subscales (Table 4).

Table 4: Scores of the parent sub-sample on the HOME observation schedule

<i>HOME</i> Subscales	Mean score	SD	Mean classification	"Poor Parenting" (%)	"Satisfactory Parenting" (%)	"Good Parenting" (%)
<i>Responsivity</i>	9.2	2.507	Average	11	26	63
<i>Acceptance</i>	6.5	1.564	Average	11	32	57
<i>Organisation</i>	5.5	0.818	Average	3	36	61
<i>Learning materials</i>	7.5	2.022	Average	7	29	64
<i>Involvement in Learning</i>	4.5	1.958	Average	22	11	67
<i>Variety</i>	3.8	1.206	Average	18	37	61
<i>Full HOME Instrument</i>	33.2	10.69	Average	8	30	62

Mean average scores on the *Home Learning Environment* (HLE) at early interviews were typically just above half of the available score (M= 28.2 out of a total of 42; SD = 6.126) and related to educational qualification. Comparisons to parents taken from the national EPPE study (Sylva *et al* 2004), showed that ELPP parents portrayed a higher HLE score at every educational level (Table 5).

Table 5: Mean scores on the Home Learning Environment: comparing ELPP to EPPE

Mother's Highest Educational Qualification	Mean HLE score for Early Learning Partnership Project sample 2007-2008	SD	Mean HLE score for The Effective Provision of Pre-School Education Project 1997-1999
Degree, higher degree or equivalent	32.4	3.435	27.4
A level	28.2	4.207	25.2
GCSE	27.6	4.388	22.5
No qualification	25	9.899	18.54

Note. The achieved ELPP sample is much smaller than the nationally representative sample, and therefore data should be used as a guide.

3.3 Parenting skills at *early* interviews

At the *early* interview stage, scores from the *Book-sharing Observation Scale* fell at just over half of the overall score available for each item. The item scoring most highly was the only item not requiring verbal interaction from the parent – *help child hold book, turn pages or touch book*. The lowest scoring item was *links book to children's experiences*.

Scores on the *Parental Feelings Questionnaire (PFQ)* can be grouped into two subscales: *positivity* and *negativity*. At the early interview stage, parents were scoring very highly for the *Positivity* subscale ($M = 42.7$ out of a maximum of 45; $SD = 2.849$). Comparatively, scores on the *Negativity* subscale were just above half of the maximum score ($M = 12.2$ out of 20; $SD = 4.865$). The *Father Involvement* questionnaire was administered only to those mothers who suggested that they lived with their partners at the time of interview. However whilst 75 per cent of the mothers completed this questionnaire during the interview, the demographic data collected at the beginning of the interview suggested that only 66 per cent were living with their partners at the time of interview. Thus if the demographic data is most accurate, *Father Involvement* scores might be artificially lowered due to the father not living with the child. Scores for father involvement were two-thirds of those available ($M = 24$ out of a maximum of 34; $SD = 5.6$).

3.4 Changes in parenting skill and home environment over time

Scores obtained at the *early* visits were compared to those obtained at the *late* visits, controlling for associated factors including maternal education, child age and child gender. This investigation showed improvements in three of the measurements tested. Significant changes were not reported for the *HLE* or *Father Involvement*, and were not observed for the *Book-sharing Scale*.

The *HOME* observation was analysed via ANOVA for any significant changes over the course of ELPP participation in terms of the full measure (all six subscales) and each of the subscales in turn. Only one of these tests returned a significant result across the two time-points: the parent sample achieved a significantly higher score on the *Organisation* subscale when visited *late* into their participation of the ELPP project, showing a main effect of $F(1) = 4.345$, $n=54$, $p<0.05$ after controlling for the child's age, child's gender, and the parental qualification level. A significant interaction effect is found between the change over time and gender of the child; $F(1) = 5.282$, $n=54$, $p<0.05$. Items associated with this subscale include taking children regularly to the doctors; to the grocery store once a week; out of the house at least four times a week; providing regular childcare; providing a safe play environment, and providing a special place for toys. Significant improvements in these areas of the home environment are in line with ELPP work targeted towards parents who need support to provide more varied experiences for their children. This element of the ELPP work was extremely important for those families who were house-bound due to disability or mental illness. There was no significant change in scores for any of the other five subscales.

The Home Learning Environment was not considered due to only being given to parents with children aged 24 months and above; as such only 24 families completed this measure at both time periods.

There was a significant improvement in scores obtained on the *Parental Feelings Questionnaire* (PFQ). The *Positivity* subscale of the PFQ consists of nine positive statements for which parents are asked to label their level of agreement. Parents showed a significant positive main effect via ANOVA on the *Positivity subscale*, when controlling for education, gender and age in spite of the highly positive scores achieved at *early* interviews: $F(1) = 4.388$, $n=53$, $p<0.05$. Comparatively, the *Negativity* subscale of the PFQ contains 4 negatively-phrased items and parents showed an almost significant negative main effect via ANOVA over the two time-points; $F(1) = 3.767$, $n=53$, $p=0.058$, when controlling for education, gender and age, with a reduction of an average of 1.2 marks. Table 6 illustrates significance of change throughout the measures over the two time periods.

Table 6: Changes in scores between early and late interviews

Scale/ subscale	F	n	Significance
Total HOME	0.015	49	0.903
HOME – Responsivity	0.119	49	0.731
HOME – Acceptance	0.860	49	0.358
HOME – Learning Materials	1.163	54	0.287
HOME – Organisation	4.345	54	0.42*
HOME – Involvement	0.390	54	0.622
HOME – Variety	1.331	54	0.121
Book-sharing Observation Scale	2.035	47	0.161
PFQ – Positivity	4.388	53	0.42*
PFQ – Negativity	3.767	53	0.58**

* Shows significance to the $p<0.05$ level.

** Shows near significance to the $p<0.05$ level.

Note. The Father Involvement Questionnaire was not measured for change as the majority of ELPP projects targeted mothers and paternal influence was not predicted to change significantly over the course of a few months.

3.5 Which types of parents showed an improvement over time?

Comparisons of the demographics of parents who showed changes in their parenting skill or home environment highlighted a number of interesting characteristics. A higher percentage of parents who showed an improvement in *Positivity* were living with their partners (75%), had a lower socio-economic status (10%) and were in work (48%) than those not showing an improvement in *Positivity* (68%; 28% and 31% respectively). This pattern was echoed in those parents showing a reduction in *Negativity*. In comparison, those parents who improved in *Organisation* of their home environment portrayed different demographic characteristics. These parents were less likely to live with their partners (67%), less likely to own their own homes (37%), and more likely to receive Working Tax Credit (63%) than those who showed no improvement (71%; 40% and 36% respectively).

4. Discussion

This paper described a small-scale study examining the effects of an early intervention project entitled the Early Learning Partnership Project (ELPP). This paper focused on data collected from a sample of parents attending the ELPP programme. Data was collected through structured observations and questionnaires across two time points: either *early* into participation (i.e. a few weeks into the ELPP programme) or *late* into participation (nearing the end of the ELPP project).

It is important to remain aware of the current capabilities of parents prior to the implementation of an intervention, as their previous experiences and knowledge vary tremendously, and affect the way that the intervention would work. Being aware of each family's starting points would allow more tailored support, and strengthen family capacities to enable children's learning. Initial data collection at the *early* stages of participation suggested that parents were already *Satisfactory* or *Good* in terms of their *HOME* scores, and were scored systematically higher in terms of their *Home Learning Environment* scores when compared to similarly qualified parents from another national sample. Parents were also very positive in terms of the *Parental Feelings Questionnaire* scores. Comparatively, early scores on the *Book-Sharing Observation Scale* suggested that the ELPP parent sample were poor on their ability to introduce a new book to their child, particularly with respect to verbal communication skills. *Father Involvement* was also poor at the time of the early interviews. Services for parents therefore need to aim at more than awareness to bring about positive change in parenting behaviours.

The ELPP programme aimed to support and develop the parent's ability to get involved in their children's learning. Early interviews suggested that the greatest gap in the parenting skills of the sample was the ability to take an active role as a stimulator of their child's learning, particularly through providing cognitively challenging experiences for children. ELPP families were less likely to encourage and challenge their children to learn, in terms of providing a 'stimulating environment' for their child. Analysis of parent scores near the end of ELPP participation revealed important changes in parenting practices: the parent sample showed a significant improvement in terms of *Organisation* in the home, and *Positivity* of feeling towards their child. There was no significant change in the scores for the other five *HOME* subscales (*Responsivity*, *Acceptance*, *Learning Materials*, *Involvement* and *Variety*), or book-sharing skills. The lack of change in terms of book-sharing was to be somewhat expected given the high percentage of parents from ethnic minority groups (one third of the sample) and the potential lack of confidence that this might cause when introducing an English-written book to their child (even if the text is limited). Overall it was unlikely that improvements would be shown in their English speaking skill, given that this was not a focus of the intervention and that the parents had only been attending the ELPP course for a few months. Similarly, it would be unlikely that the ELPP programme would influence the status of father involvement, as mothers were primarily the caregiver benefiting from attending the ELPP programme.

High scores on the *HOME* and *HLE* at first interview showed that families clearly already had in place a knowledge of how to maintain a rich learning environment at home for their children, but lacked the capacity to bring this environment to life through adding challenge and stimulation. Families would have further benefited if the programme had concen-

trated more specifically on the importance of enhancing materials already provided within the home; for example bringing books to life through verbal elaboration, and reference to real-life experience for the child; facilitation of the learning activities through engagement.

The significant improvement of *organisation* in the home represents a somewhat developed *Home Learning Environment*. Improvement in this domain suggests that children are given more of an opportunity to access indoor and outdoor activities, to learn from the family's work habits, and are provided with a greater opportunity to experience challenge amongst routine daily activities (Gordon *ibid*). In a study led by Bradley, Caldwell and Rock (1988), the organisation scores of two year olds on the *HOME* were significantly related to *School Adjustment* and *Consideration* as a classroom practice at age ten (Bradley *et al* 1988): thus a significant improvement to the organisation of the home environment can greatly affect the longer-term outcomes at age ten.

Overall, parents presented a more positive opinion towards their relationship with their child and a reduction in negative affect. Therefore, it may be plausible to acknowledge that engagement with the ELPP programme also led to more concentrated parental involvement, and (in the parent's eyes) an improved parent-child bond. Studies have shown that positive feelings and attachment in the Early Years can impact upon personal and interpersonal competence at age 3.5 years (Waters/Wippman/Sroufe 1979) and early conscience development (Laible/Thompson 2000): thus an improvement in the positivity of parental feelings for this study might impact longer-term upon the child's development.

The findings of this study suggest that it is possible to improve levels of parental involvement and broaden the quality of the home learning environment via an early intervention project in a minimum of three months. The study also showed that it is possible to influence parental involvement over and above parents' already fairly strong awareness of the importance of providing a strong home learning environment. The challenge for future work is to respond to a range of parental needs by offering concrete examples to parents as to how to support their children's development, including intellectual challenge for the children.

Improvements in the *HOME* structured observation addressed the arguably most important consideration raised by Desforges with Abouchaar (2003) as a challenge to parental involvement. An improvement was seen in *at home good parenting* in terms of parents using consistent childcare; taking the child out to the grocery store; taking the child to a health clinic; ensuring that the child gets out of the house at least four times a week; providing a special place for the child's personal toys; and ensuring that the child's play environment is safe. These indicators of quality are particularly related to providing adequate stimulation for the child outside of the home, and ensuring that the child can experience a variety of settings.

One limitation to this study is the small-scale nature of the sample and the transitioning time between revisiting parents. The parenting sampling strategy resulted in limited access to parents who were suffering from housing problems, or had mental health problems or suspected violence issues. Selection bias in the criteria for recruitment also meant that some of the most disadvantaged families were not being monitored for impact of ELPP. A further study would ideally follow those families who were even more vulnerable, as these would arguably be the families most in need of such early intervention. Whilst attempts to compare the sample to other studies of similarly disadvantaged fami-

lies (for example National Evaluation of Sure Start (NESS): Belsky/Barnes/Melhuish 2007) did highlight a broadly similar demographic, a further study would benefit from a matched sample to NESS and a closer understanding of the target groups for the ELPP work. Furthermore, the parents accessed as part of the study may not be new to parenting programmes on the whole, and may have been chosen by the sites as the most accessible at the time of the research; therefore it is likely that the sample form part of the 'higher end' of the ELPP population as a whole. This may go some way to explaining the higher scores displayed within their early interviews on the provision of a high quality home learning environment.

The short period between interviews also did not allow for any in-depth long-term change to be recorded, and the design of the study did not allow for child outcomes to be consistently measured, nor for a control group of parents to be drawn. Further investment should be contributed to researching the differing effects of particular forms of early intervention programmes, across more substantial periods of time. Where possible, control groups of parents not benefiting from the early intervention should be allocated as part of the design to ensure that improvements over time cannot be attributed to chance or to other mediating factors including use of other early years services.

References

- Belsky, J., Barnes, J., & Melhuish, E. (2007). *The national evaluation of Sure Start: Does area-based intervention work?* Bristol: The Policy Press.
- Brooks-Gunn, J. (2000). *Do you believe in magic? What we can expect from early childhood intervention programs. Early childhood intervention programs: Are the costs justified?* Congressional briefing. Washington, D.C., May 10th, 2000.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M. & Rock, S.L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 4, pp. 852-867.
- Caldwell, B & Bradley, R. (2002). *The HOME inventories 0-3, 3-6 and 6-20*. Brighton: Pavilion Publishing (Brighton) Ltd.
- Conservatives (2012). *Families, children and young people*. London: Conservative Party. http://www.conservatives.com/Policy/Where_we_stand/Family.aspx [retrieved 2012-04-16].
- Deater-Deckard, K. (2000). Parenting and child behavioural adjustment in early childhood: A quantitative approach to studying family processes. *Child Development*, 71, 2, pp. 468-484.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2007a). *Early Years Foundation Stage*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2007b). *The Children's Plan: Building brighter futures*. London, DCSF. <http://www.dcsf.gov.uk/publications/childrensplan/> [retrieved 2008-05-08].
- DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2007c). *The parent as partners in Early Learning (PPEL) Project: Parental involvement – A snapshot of policy and practice PPEL Project phase 1 report*. London: Department for Children, Schools and Families.
- DfES (Department for Education and Skills) (2003a). *Every child matters (Green paper)*. London: Department for Education and Skills. <http://www.everychildmatters.gov.uk/files/EBE7EEAC90382663E0D5BBF24C99A7AC.pdf> [retrieved 2008-05-08].
- DfES (Department for Education and Skills) (2003b). *Birth to three matters: A framework to support children in their earliest years*. London: Department for Education and Skills.
- DfES (Department for Education and Skills) (2004). *Every child matters: Change for children*. London: Her Majesty's Stationary Office.

- DfES (Department for Education and Skills) (2007). *Every parent matters*. London: Department for Education and Skills.
- Desforges, C. with Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment. A literature review*. London: Department for Education and Skills (DfES Research Report 433).
- Durlak, J. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. London: Sage.
- ELPP Evaluation Team (2007). Oxford: University of Oxford. <http://www.familyandparenting.org/ELPP> [retrieved 2008-03-30].
- Evangelou, M., Sylva, K., Edwards, A. & Smith, T. (2008). *Supporting parents in promoting early learning: The evaluation of the Early Learning Partnership Project*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70, pp. 73-97.
- Feinstein, L. (2004). Mobility in pupils' cognitive attainment during school life. *Oxford Review of Economic Policy*, 20, 2, pp. 213-229.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F. & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1, pp. 13-36.
- Gordon, I. J. (1970). *Parent involvement in compensatory education*. Champlain: University of Illinois Press (ERIC Clearinghouse on Early Childhood Education).
- Harris, A., & Goodall, J. (2007). *Engaging parents in raising achievement: Do parents know they matter?* A research project commissioned by the Specialist Schools and Academies Trust. London: Department for Children, Schools and Families/University of Warwick <https://www.ssatrust.org.uk/achievement/bespokesupport/ratspectrum/Documents/Warwick%20University%20final%20report.pdf> [retrieved 2012-03-26].
- Laible, D.J. & Thompson, R.A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*, 71, 5, pp. 1424-1440.
- Moran, P., Ghate, D. & Van der Merwe, A. (2004). *What works in parenting support? A review of the international evidence*, Nottingham: Department for Education and Skills.
- Noble, M., McLennan, D., Wilkinson, K., Whitworth, A., Barnes, H. & Dibben, C. (2008). *The English indices of deprivation 2007*. London: Communities and Local Government. <http://www.communities.gov.uk/publications/communities/indicesdeprivation07> [retrieved 2009-05-14].
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Shinman, S. (2005). *Learning from Families: Policies and practices to combat social exclusion in families with young children in Europe. Report for England and Wales*. London: Brunel University, West London/Home-Start International.
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *Effective preschool education. Final report*. London: Department for Education and Skills/London Institute of Education.
- Waters, E., Wippman, J. & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: The studies in construct validation. *Child Development*, 50, 3, pp. 821-829.
- Webster-Stratton, C. & Hancock, L. (1998). Training for parents of young children with conduct disorders: Content, methods, and therapeutic process. In: Schaefer, C. E. & Briemeister, J. M. (Eds.), *Handbook of parent training*. New York: John Wiley & Sons, pp. 98-152.
- Westmoreland, H., Bouffard, S., O'Carroll, K., Rosenberg, H. (2009) Data collection instruments for evaluating family involvement. <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/data-collection-instruments-for-evaluating-family-involvement> [retrieved: 2012-06-18].

Submitted on/Eingereicht am: 17.04.2012

Accepted on/Angenommen am: 06.07.2012

Addresses of the authors/Anschriften der Autorinnen:

Jenny Goff, BSc Honours

Dr. Maria Evangelou

Prof. Kathy Sylva, PhD

University of Oxford

Department of Education

15 Norham Gardens

Oxford OX2 6PY

United Kingdom/Vereinigtes Königreich

E-Mail: jenny.goff@education.ox.ac.uk

maria.evangelou@education.ox.ac.uk

kathy.sylva@education.ox.ac.uk

Lena Friedrich & Adelheid Smolka

Konzepte und Effekte familienbildender Angebote für Migranten zur Unterstützung frühkindlicher Förderung

Concepts and effects of parent education programs for supporting early childhood education in immigrant families

Zusammenfassung:

Im Kontext des Diskurses über den Abbau der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund wird der Blick verstärkt auch auf die Möglichkeiten der Familienbildung gerichtet. Hier wurden in den letzten Jahren zahlreiche Konzepte entwickelt bzw. aus dem Ausland adaptiert. Im vorliegenden Aufsatz werden solche Programme anhand eines mehrdimensionalen Kategorienschemas systematisiert. Als Unterscheidungskriterien wurden die Anzahl der Programmmodule, die Adressaten sowie die Konzeptstruktur herangezogen. Ergänzende Analysen verdeutlichen, dass sich die meisten Programme sehr um Niedrigschwelligkeit bemühen und auch kurzfristig zu positiven Effekten führen. Inwieweit durch Familienbildung tatsächlich langfristige Effekte auf den Bildungserfolg der Kinder erzielt werden können, lässt sich auf Grundlage vorliegender empirischer Untersuchungen jedoch nicht beurteilen, da diese in der Regel weder ein Kontrollgruppen- noch ein Längsschnittdesign aufweisen.

Schlagwörter: Frühkindliche Förderung, Familienbildung, Migranten, Effekte

Abstract:

As a consequence of the discourse on the ways and means of reducing educational disadvantages of immigrant children and youth in Germany, family education and parent education programs have increasingly drawn attention as possible solutions to these problems. During recent years, in this field numerous programs have been either developed domestically or adapted from other programs originating outside of Germany. In this article, some of these programs are systematically classified by employing a multi-dimensional scheme. As criteria of distinction, the number of program modules, target groups and program structures are taken into account. Further analyses indicate that most programs care a lot about a low-threshold access and that they do produce positive short-term effects. Based on existent empirical studies, it is, however, not feasible to assess long-term effects on the children's scholastic advancement, since in general these studies neither involved a control group nor did they include longitudinal research.

Key words: early childhood education, family education programs, immigrants, effectiveness

Einleitung

Die Reduzierung der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien ist ein zentrales integrationspolitisches Anliegen der Aufnahmegesellschaft (Bundesregierung 2007). Mögliche Ansatzpunkte zur Schaffung besserer Bildungschancen für diese Gruppe sind das vorschulische Bildungs- und Betreuungssystem, das Schulsystem sowie die Familie. Vor allem die Familie als primärer Bildungsort ist bei der Diskussion um geeignete Strategien zunehmend in den Fokus gerückt. In diesem Kontext hat auch die Familienbildung an Bedeutung gewonnen (Bundesregierung 2007; Wissenschaftlicher Beirat 2002: 9). Familienbildende Angebote sollen dazu beitragen, dass Kinder in der Familie schon früh in schulrelevanten Kompetenzbereichen gefördert werden. Diese Angebote sollen insbesondere diejenigen Familien mit Migrationshintergrund erreichen, bei denen Faktoren, wie z.B. die Zugehörigkeit zu einer niedrigen sozialen Schicht, eine geringe Ressourcenausstattung oder „ein nicht dem Mainstream entsprechender kultureller Hintergrund“ (Leseman 2008: 128) dazu führen, dass die Kinder auf den Eintritt in das formale Bildungssystem weniger gut vorbereitet sind. Wenngleich diese Konstellation bei Familien mit Migrationshintergrund häufiger zu beobachten ist als bei Familien ohne Migrationshintergrund, sollte die Heterogenität dieser Bevölkerungsgruppe unbedingt im Blick behalten werden.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, familienbildende Angebote für Migranten zur frühkindlichen Förderung auf der Basis eines mehrdimensionalen Kriteriensystems zu kategorisieren sowie anhand vorliegender empirischer Belege hinsichtlich ihrer Effekte zu untersuchen. Da Evaluationsergebnisse nicht ohne Weiteres auf andere Länder bzw. andere kulturelle Kontexte übertragen werden können (Lösel/Runkel 2012: 276), liegt der Fokus dabei auf Studienergebnissen aus dem deutschen Raum. Im ersten Kapitel wird zunächst die Notwendigkeit einer möglichst früh einsetzenden Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund begründet. Das zweite Kapitel richtet seinen Blick auf die institutionelle Familienbildung als präventives Angebot der Mehrheitsgesellschaft und begründet die Konzeption spezieller Angebote für die Zielgruppe der Migranten. Das dritte Kapitel ist der Kategorisierung und Analyse von Angebotskonzepten für die Zielgruppe der Migranten sowie der Frage nach den Effekten familienbezogener Interventionen zur frühkindlichen Förderung gewidmet. Abschließend werden im vierten Kapitel die wesentlichen Ergebnisse der Arbeit diskutiert.

1. Die Bedeutung der Familie für den schulischen Bildungserfolg

Folgt man Boudon (1974), so sind herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten auf zwei Effekte zurückzuführen: Den primären und den sekundären Herkunftseffekt.

Der primäre Herkunftseffekt bezieht sich auf die Sozialisationsbedingungen in der Familie, welche in Abhängigkeit von der sozialen Positionierung der Familie sowie deren Ressourcenausstattung variieren. So verfügen Eltern mit einem höheren Sozialstatus und Bildungsniveau über bessere Möglichkeiten, ihren Kindern schon früh entwicklungsförderliche Anregungsbedingungen und Lernerfahrungen sowie schulrelevante Wissensinhalte zu vermitteln, als Eltern mit einem niedrigeren Sozialstatus und Bildungsniveau. In

Bezug auf Familien mit Migrationshintergrund ist überdies zu fragen, inwieweit die Kinder dort unter spezifischen Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen aufwachsen, welche mit den Migrationserfahrungen bzw. dem kulturellen Hintergrund der Eltern zusammenhängen. Empirische Analysen von Betz (2006) auf Basis der Daten des DJI-Kinderpanels zeigen unter Kontrolle der Milieuzugehörigkeit signifikante Unterschiede zwischen den kindlichen Lebens- und Erfahrungswelten von türkisch geprägten, russisch geprägten und Familien ohne Migrationshintergrund. Neben dem kulturellen Hintergrund lassen sich mindestens drei weitere Merkmale ausmachen, „die *eher* auf Familien mit Migrationshintergrund zutreffen als auf ‚einheimische‘“ (Krüger-Potratz 2004: 8, Hervorhebungen im Original): Aufenthalts- oder arbeitsrechtliche Vorschriften, Mehrsprachigkeit¹ sowie transnationale Netzwerk- und Fürsorgebeziehungen zwischen in unterschiedlichen Ländern lebenden Familienmitgliedern. Es ist zu vermuten, dass sich diese Unterschiede in den Lebenswelten auch in den kindlichen Sozialisationsbedingungen widerspiegeln. Empirische Untersuchungen hierzu gibt es jedoch kaum. „Die häuslichen Erfahrungswelten von Kindern aus zugewanderten Familien sind nach wie vor ein weißer Fleck in der Forschungslandschaft“ (Leyendecker 2008: 93).

Der sekundäre Herkunftseffekt beschreibt den Einfluss elterlicher Bildungsentscheidungen auf den kindlichen Bildungsweg. Da Familien je nach ihrem sozioökonomischen Status mit den unterschiedlichen Bildungswegen verschiedene subjektive Kosten und Nutzen verbinden, variieren die elterlichen Bildungsentscheidungen schichtspezifisch: Eltern aus höheren sozialen Schichten neigen deutlich häufiger dazu, ihr Kind auf ein Gymnasium zu schicken, als Eltern aus niedrigen Sozialschichten, da für sie die sozialen Distanzen geringer sind, die Kosten eines längeren Schulbesuchs aufgrund des höheren Einkommens weniger ins Gewicht fallen und sie überdies eher davon ausgehen können, dass ihr Kind den höheren Bildungsabschluss auch tatsächlich erreicht (Boudon 1974). Empirische Befunde zeigen jedoch, dass beispielsweise für die Übergangsentscheidung nach der Grundschule die sekundären Herkunftseffekte bei Migranten eine eher untergeordnete Bedeutung haben (Relikowski et al. 2010). So scheinen die mit einem längeren Schulbesuch verbundenen Kosten eher nachrangig zu sein. Begründen lässt sich dies mit den hohen Bildungsaspirationen eingewanderter Familien, welche dazu führen, dass unter Kontrolle der sozialen Herkunft und der schulischen Performanz für Migranten sogar höhere Übergangsraten auf das Gymnasium nachgewiesen werden können als für Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund (ibd.). „Für die Förderung von Migrantenkindern bedeutet dies, dass sich politische Interventionen explizit auf die Mechanismen primärer Herkunftseffekte konzentrieren müssen“ (Relikowski et al. 2010: 165). Eine besondere Bedeutung kommt hierbei einer möglichst frühen Förderung der kindlichen Fähigkeiten und Kompetenzen zu. So zeigen Kristen et al. (2010) für türkischstämmige Kinder, dass die Kompetenzentwicklung in den ersten Lebensjahren bei der Erklärung der Bildungsbenachteiligung eine Schlüsselrolle spielt. Um den Ungleichheiten im Bildungssystem entgegenzuwirken, sollte für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund eine Förderung „spätestens mit dem Eintritt in den Kindergarten“ (Gogolin

1 So belegen Daten des Panels Arbeitsmarkt und soziale Sicherung (PASS), dass die deutsche Sprache zwar für die Mehrheit der Familien mit Migrationshintergrund fester Bestandteil des Familienalltags ist, 80% der Familien zu Hause jedoch noch eine weitere Sprache sprechen (BMFSFJ 2010: 25f.).

2008: 79) einsetzen. Aufgrund ihrer zentralen Rolle und ihrer besonderen Verantwortung für die kindliche Entwicklung richtet sich dieser Imperativ in besonderer Weise an die Eltern. Denn von ihnen wird die optimale Erziehung und Förderung aller kindlichen Fähigkeiten (Beck-Gernsheim 1990: 168) erwartet, um so die Basis für eine erfolgreiche Schulkarriere zu legen (Wissenschaftlicher Beirat 2002). Gleichzeitig wird jedoch eine Unterstützung der Eltern gefordert, um sie „in ihren erzieherischen und bildungsrelevanten Kompetenzen zu stärken“ (Peterander 2009: 972) sowie zu befähigen, ihren Kinder schon früh ein entwicklungsförderndes Sozialisationsfeld zu verschaffen (Bundesregierung 2007: 49).

2. Familienbildung als präventives Angebot

Die Unterstützung von Eltern bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder ist ein primärer Aufgabenbereich der Familienbildung. Diese ist als präventives Angebot im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) bundesweit einheitlich verankert und richtet sich an alle Familien, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer sozialen Stellung und ihrer aktuellen Lebenssituation. Die Inanspruchnahme von Leistungen der Familienbildung ist an keinerlei Voraussetzungen gebunden.

Elternbildung ist ein Teil der Familienbildung: Zur Familienbildung als der umfassenderen Kategorie gehören alle familien- und erziehungsbezogenen Bildungsmaßnahmen, auch jene, in welche auch die Kinder einbezogen werden, während Elternbildung sich explizit an die erwachsenen Erziehungspersonen wendet (Tan 2011). Insofern sind für die Familienbildung neben dem SGB VIII auch die Erwachsenenbildungsgesetze von Bedeutung. Sie sind bundesländerspezifisch unterschiedlich ausgestaltet. Die Position der Familienbildung zwischen Kinder- und Jugendhilfe einerseits und Erwachsenenbildung andererseits berührt nicht nur Fragen der institutionellen Zuordnung und der Finanzierung familienbildender Angebote, sondern hat auch Konsequenzen für die Frage, was unter Familienbildung verstanden wird, welche Zielsetzungen familienbildende Angebote verfolgen und wie sie ihre Adressaten erreichen.

2.1 Grundverständnis, Zielsetzungen und Handlungsmaximen von Familienbildung

Bis heute hat sich keine allgemein akzeptierte Definition von Familienbildung und den darunter zu fassenden Angeboten durchgesetzt. Vielmehr lassen sich in der wissenschaftlichen und (bildungs)politischen Diskussion unterschiedliche Perspektiven ausmachen, die mit je eigenen Zielsetzungen, einem bestimmten Verständnis von Bildungsprozessen sowie Bildern der lernenden Personen verbunden sind (Rupp et al. 2010: 51ff.). Auf der Basis einer Sichtung existierender Begriffsdeutungen und Zielformulierungen haben Rupp et al. (2010) eine sehr breite und umfassende Definition von Familienbildung entwickelt. Danach vermittelt Familienbildung frühzeitig und lebensbegleitend Wissen über familiäre Belange, unterstützt die Entwicklung bzw. den Aufbau von familienbezogenen Fähigkeiten, regt zur Reflexion an und dient der Orientierung, fördert die gesellschaft-

liche Teilhabe und erweitert die familialen Handlungsspielräume.² Familienbildung in diesem Sinne nimmt alle Familienmitglieder in den Blick und ist den Konzepten der Salutogenese und des Empowerment bzw. der Ressourcenorientierung verpflichtet (Rupp/Smolka 2006). Zudem greift sie humanistische und emanzipatorische Zielsetzungen auf und zielt auf eine Handlungsbefähigung des Individuums wie der ganzen Familie im Sinne des Capability-Konzepts³ ab (Keupp 2011). Die Unterstützung von Eltern bei der frühen Förderung ihrer Kinder ist dabei als ein spezifisches Teilziel der Familienbildung zu sehen.

Als ein zentraler Schlüssel für die Akzeptanz von Familienbildung gilt Niedrigschwelligkeit. „Sollen Unterstützungsangebote möglichst viele Familien erreichen und für viele zugänglich, also *niedrigschwellig* sein, so müssen sie sich *inhaltlich, zeitlich und örtlich* an den Lebenswelten von Familien orientieren.“ (Deutscher Verein 2005: 6; Hervorhebung im Original) Zu den Kriterien für Niedrigschwelligkeit gehören u.a. Alltagsnähe, zeitliche und räumliche Erreichbarkeit, Orientierung am sozialen Raum, ein verstärkter Einsatz von Gehstrukturen, Anschlussfähigkeit sowie die Beachtung des speziellen kulturellen bzw. weltanschaulichen Hintergrundes und des Gender Mainstreaming (Deutscher Verein 2005; Rupp et al. 2010).

2.2 Formen der Familienbildung

Familienbildung in Deutschland zeichnet sich durch eine große Vielfalt an Formen, Inhalten und Trägern aus. Am bekanntesten ist die so genannte institutionelle Familienbildung. Sie findet in unterschiedlichen Einrichtungen statt, wie beispielsweise in Familienbildungsstätten, die ausschließlich Angebote für Familien durchführen, aber auch in Einrichtungen, die primär andere Aufgaben haben oder für die Familien eine unter mehreren Zielgruppen sind, wie z.B. Erziehungsberatungsstellen, Kindertageseinrichtungen oder Erwachsenenbildungseinrichtungen. Neben der institutionellen Familienbildung gibt es die mediale oder informative Familienbildung in Printmedien, wie z.B. Zeitschriften und Broschüren, in audiovisuellen Medien, wie z.B. Fernsehen und Radio, in Form digitaler Speichermedien wie z.B. CD oder DVD, sowie im Internet. Die informelle Familienbildung schließlich findet außerhalb institutionalisierter Zusammenhänge, beispielsweise als selbst organisierter Erfahrungsaustausch von Eltern in Familien- und Mütterzentren oder im Rahmen von Selbsthilfeinitiativen statt (Rupp et al. 2010).

2.3 Migranten als Zielgruppe der institutionellen Familienbildung

Prinzipiell gehören alle in Deutschland lebenden Familien und deren Mitglieder zum Adressatenkreis der Familienbildung und damit auch der institutionellen Familienbildung.

2 Eine ausführliche Version dieser Definition findet sich in Rupp et al. 2010: 61f.

3 Der „Capability Approach“ wurde von Sen und Nussbaum entwickelt und ist ursprünglich ein wirtschaftswissenschaftlicher Ansatz. Seit einiger Zeit findet er jedoch auch Eingang in den deutschen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs (als Überblick Robeyns 2005; Otto/Ziegler 2010).

Obwohl die Datenlage über die Partizipation von Eltern an Angeboten der Familienbildung als „eher desolat“ (Fischer 2011: 423) bezeichnet werden kann, geht man in Fachkreisen seit Langem davon aus, dass Familien mit Migrationshintergrund in der institutionellen Familienbildung unterrepräsentiert sind (ebd., Fischer et al. 2007; Thiessen 2008). Ursachen hierfür bestehen sowohl auf Seiten der Migranten als auch auf Seiten der Einrichtungen.

Als Hemmnisse bei den Migranten werden geringe Deutschkenntnisse, negative Erfahrungen mit schulischem Lernen, Unkenntnis über das deutsche Weiterbildungssystem oder ein anderes Verständnis des elterlichen Erziehungsauftrags angeführt (Springer 2011; Fischer et al. 2007). Barrieren bei den Einrichtungen werden insbesondere in der Mittelschichtorientierung und in der „Migrantenferne“ der institutionellen Familienbildung gesehen (Thiessen 2008): Das Problem der Mittelschichtorientierung in der institutionellen Familienbildung ist seit langer Zeit bekannt. Sozial benachteiligte Familien werden im Vergleich zu Familien aus der gesellschaftlichen Mittelschicht durch das familienbildende Angebot deutlich weniger erreicht (Rupp et al. 2010; Mengel 2007). Der Anteil von Angehörigen sozioökonomisch schlechter gestellten Milieus an den Teilnehmenden wird mit durchschnittlich 15% beziffert (Lösel 2006). Da Familien mit Migrationshintergrund in niedrigen gesellschaftlichen Schichten überrepräsentiert sind (Geißler 2011: 243ff.; BMFSFJ 2010), gehören sie häufig zu dieser Bevölkerungsgruppe, welche von den klassischen Angeboten der Familienbildung kaum angesprochen wird. Als „Migrantenferne“ beschreibt Thiessen (2008) Tendenzen einer monokulturellen Ausrichtung der institutionellen Familienbildung. So werden erst in jüngster Zeit fachliche Diskussionen um Konzepte der interkulturellen Öffnung geführt (z.B. MFKJKS 2010) und trotz ihrer Themenvielfalt spiegeln die Angebote der institutionellen Familienbildung die spezifischen Bedürfnisse von Familien mit Migrationshintergrund nur selten wider (Fischer 2011). Neben fehlenden zielgruppenspezifischen Konzepten sind es häufig auch gerade die bewährten Formen der Zielgruppenansprache, wie z.B. schriftliche Medien, mit denen sich Migranten kaum erreichen lassen (Gaitanides 2011). Vor diesem Hintergrund sowie angesichts des antizipierten Bedarfs von Familien mit Migrationshintergrund an Familienbildungsangeboten in Folge der Ergebnisse der PISA-Studien wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche zielgruppenspezifische Angebotskonzepte entwickelt bzw. aus dem Ausland adaptiert (Springer 2011).

3. Familienbildungskonzepte für Migranten: Ansätze und Effekte

Familienbildende Angebote zur Unterstützung frühkindlicher Förderung, welche speziell für Migranten entwickelt wurden, lassen sich in Abhängigkeit von ihren Programmmerkmalen in unterschiedliche Kategorien einteilen.

3.1 Kriterien zur Kategorisierung familienbildender Angebote für Migranten

Für die Entwicklung von Kriterien zur Kategorisierung familienbildender Angebotskonzepte für Migranten gibt es nur wenige Vorarbeiten. Leseman (2008) hat frühkindliche För-

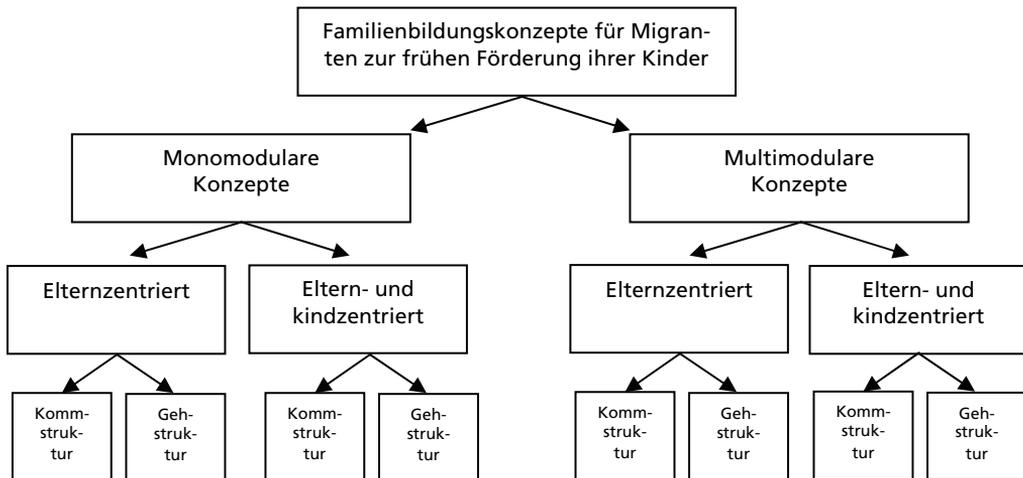
derangebote untersucht und anhand der Kriterien „Adressaten“ und „Setting“ vier Kategorien gebildet: kindzentrierte Angebote in einer Betreuungseinrichtung, kindzentrierte Angebote, die vor allem zu Hause umgesetzt werden, eltern-/familienzentrierte sowie kind- und eltern/familienzentrierte Ansätze. Aus der Perspektive der Familienbildung ist im Unterschied zu dieser Differenzierung nur eine solche zwischen eltern- bzw. eltern- und kindzentrierten Ansätzen sinnvoll, da ausschließlich kindzentrierte Programme, wie sie Leseman einbezieht, nicht zum engeren Aufgabenspektrum der Familienbildung gehören.

Das Setting eines Angebots, also der Ort, an welchem es durchgeführt wird, steht in enger Verbindung mit seiner programmatischen Struktur. Friedrich/Siegert (2009) unterscheiden in ihrer Systematik daher zwischen Komm- und Gehstruktur, wobei Angebote mit Kommstruktur in einer Einrichtung stattfinden, während Angebote mit Gehstruktur sich dadurch auszeichnen, dass die Teilnehmenden aktiv aufgesucht werden, z.B. in ihrem häuslichen Umfeld. Über die Unterscheidungskriterien „Adressaten“ und „Programmstruktur“ hinaus erscheint es uns für eine aussagekräftige Kategorisierung wichtig, auch die Komplexität der Konzepte zu berücksichtigen. Denn es spielt eine bedeutsame Rolle, ob die Bildungsarbeit von Eltern bzw. von Eltern und Kindern gemeinsam im Rahmen *eines* Programmbausteins erfolgt, wie beispielsweise bei regelmäßig stattfindenden Eltern-Kind-Gruppentreffen, oder im Rahmen *mehrerer* Programmbausteine, wobei bei letzteren zu unterscheiden ist zwischen

- rein elternzentrierten Angeboten mit mehreren Bausteinen oder Modulen, wie beispielsweise regelmäßige Hausbesuche sowie regelmäßige Gruppentreffen der Eltern, und
- Angebotskonzepten, die aus getrennten Modulen für Eltern und Kinder bestehen, wie beispielsweise Gruppentreffen für Eltern und separate Förderung der Kinder.

Berücksichtigt man diese drei Unterscheidungskriterien „Komplexität“, „Adressaten“ und „Struktur“ im Zusammenspiel, ergibt sich ein Kategoriensystem, welches in Abbildung 1 graphisch dargestellt ist. Insgesamt lassen sich acht Kategorien von Familienbildungskonzepten unterscheiden, wobei die Recherche entsprechender Praxisprojekte, welche im Folgenden beschrieben wird, ergab, dass nur für sechs dieser Kategorien aktuelle Projektdaten verfügbar sind.

Abbildung 1: Analytische Kategorien für Familienbildungskonzepte



Quelle: Eigene Darstellung

3.2 Kategorien familienbildender Konzepte für Migranten

Zur empirischen Validierung des entwickelten Kategorienschemas wurden im Rahmen einer umfangreichen Recherche in der Fachliteratur und im Internet sowie im Zusammenhang mit eigenen (praxisbezogenen) Forschungsprojekten eine Vielzahl von Angebotskonzepten gesichtet. Für die Analyse wurden entsprechend der Fragestellung ausschließlich Angebote ausgewählt, die folgende Merkmale aufweisen:

Es handelt sich um ein Angebot

- der institutionellen Familienbildung,
- für Familien mit Migrationshintergrund⁴ mit Kindern bis zu sechs Jahren,
- mit mehreren Teilen und/oder Terminen sowie
- zur familienorientierten Vorbereitung der Kinder auf den formalen Bildungsweg.⁵

4 In den Sozialwissenschaften wird der Migrationshintergrund in der Regel anhand unterschiedlicher statistischer Merkmale, wie z.B. dem Geburtsland, der Staatsbürgerschaft und/oder der Einbürgerung, operationalisiert. In der praktischen Arbeit mit Familien orientiert man sich dagegen meist eher an weichen Indikatoren, wie z.B. an einer durch Migration geprägten Lebenswelt, an subjektiven Zuschreibungen sowie an (wahrgenommenen oder vermuteten) spezifischen Bedürfnissen. Systematische Analysen von in der Familienbildung verwendeten Definitionen von Migrationshintergrund liegen bislang nicht vor. Angesichts dieser Offenheit hinsichtlich der definitorischen Abgrenzung der Zielgruppen in der Familienbildung wird im vorliegenden Aufsatz bewusst auf eine (eigene) Definition von Migrationshintergrund verzichtet.

5 Projekte wie „FuN (Familie und Nachbarschaft)“ (Brixius et al. 2005) oder „Eltern-AG“ (Sodtke et al. 2007), deren Fokus weniger auf bildungsbezogene Aspekte, sondern eher auf die Vernetzung von Familien, die innerfamiliäre Beziehungsqualität sowie die Entwicklung von Zeitstrukturen ausgerichtet ist, wurden daher nicht in die Analyse einbezogen.

Damit konzentrieren wir uns bewusst auf einen kleinen Ausschnitt der Familienbildung, welche eigentlich – wie in Kapitel 2 dargestellt wurde – einen deutlich breiteren Anwendungsbereich hat. Trotz dieser Fokussierung stellt sich die verbleibende Angebotspalette als äußerst komplex und vielschichtig dar. So kann in Bezug auf Familienbildung generell festgestellt werden, dass viele „Angebote überwiegend relativ wenig vorstrukturiert und eher frei gestaltet werden, selbst wenn ein Kursmanual zugrunde liegt“ (Lösel/Runkel 2012: 269) und wenig Informationsmaterialien verfügbar sind. Folglich erhebt die folgende Auswahl weder einen Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Repräsentativität.

3.2.1 Monomodulare Konzepte

Unter monomodularen Programmkonzepten verstehen wir familienbildende Angebote, welche aus einem einzelnen Programmbaustein bestehen. Dieser kann entweder *elternzentriert* oder *eltern- und kindzentriert* konzipiert sein. Zusätzlich wird zwischen Angeboten mit Komm- und solchen mit Gehstruktur unterschieden.

Elternzentrierte Konzepte mit Kommstruktur

Programmkonzepte, die sich der Kategorie „Elternzentrierte Konzepte mit Kommstruktur“ zuordnen lassen, richten sich ausschließlich an Eltern und finden in einer Einrichtung statt, welche von den Teilnehmenden aufgesucht werden muss. Dabei handelt es sich häufig um eine Einrichtung aus der Lebenswelt der Kinder, beispielsweise den Kindergarten. Im Gruppensetting werden Erziehungsthemen theoretisch und diskursiv erarbeitet und ergänzend relevante Informationen vermittelt, beispielsweise über das deutsche Bildungssystem. Teilweise sind die Erziehungsinhalte auch in einen Deutschkurs eingebunden.

Beispiele für elternzentrierte Konzepte mit Kommstruktur sind die Programme „Mama lernt Deutsch im Kindergarten“ und „Eltern-Café“. Der Kurs „Mama lernt Deutsch im Kindergarten“ wurde in Anlehnung an die in Grundschulen angebotenen Kurse „Mama lernt Deutsch – Papa auch“ des Amts für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt entwickelt (Jugendamt Nürnberg, o.J.). Durch die Kursteilnahme sollen Mütter nicht nur ihre eigenen Deutschkenntnisse verbessern, sondern auch dazu ermutigt werden, ihre Kinder bei Problemen mit der deutschen Sprache zu unterstützen und schulbezogene Entscheidungen leichter treffen zu können.⁶

Das Projekt „Elterncafé“ verbindet in einem sehr offenen Konzept Elternbildung mit Informationsvermittlung über soziale Einrichtungen vor Ort (Landesstiftung Baden-Württemberg 2006: 21ff.). Dabei werden die Eltern zu regelmäßigen Kaffeerunden in die Kindertagesstätte, welche ihr Kind besucht, eingeladen, um sich unter Leitung einer Fachkraft in einer offenen Diskussion über familien- und erziehungsbezogene Themen auszutauschen.

6 Im Unterschied zu den hier beschriebenen Kursen sind allgemeine Erziehungskurse für Eltern mit Migrationshintergrund thematisch deutlich breiter angelegt. Dem Thema schulische Bildung wird relativ zu den anderen Kursinhalten keine höhere Bedeutung beigemessen. Beispielhaft kann hier der Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ für türkischsprachige Eltern des Deutschen Kinderschutzbundes sowie das Elterndiplom der RAA Gelsenkirchen angeführt werden.

Elternzentrierte Konzepte mit Gehstruktur

Konzepte der Kategorie „Elternzentrierte Konzepte mit Gehstruktur“ richten sich ebenfalls ausschließlich an Eltern. Die Vermittlung der Bildungsinhalte erfolgt im Gegensatz zur ersten Konzeptkategorie jedoch im Haushalt der Familien. Die teilnehmenden Eltern werden über mehrere Wochen von einer Hausbesucherin begleitet. Während der Besuche erhalten sie Informationen zu Erziehungsfragen, werden ermutigt und angeleitet, den Entwicklungsprozess ihres Kindes aktiv zu unterstützen. Flankierend erhalten sie Informationen über Angebote im Sozialraum sowie über allgemeine Unterstützungsangebote. Es wird darauf geachtet, dass die Hausbesucherinnen und die von ihnen betreuten Familien einen ähnlichen kulturellen und sprachlichen Hintergrund haben, um soziale Distanzen zu reduzieren und eine muttersprachliche Information der Eltern zu ermöglichen. Für die Hausbesucherinnen selbst stellt die elternbildende Tätigkeit ebenfalls eine Qualifizierung dar.

Exemplarisch für diese Kategorie ist das Konzept „Stadtteilmütter“ des Diakonischen Werks Berlin Stadtmitte (Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V. 2009). Als „Stadtteilmütter“ fungieren erwerbslose Frauen mit Migrationshintergrund, welche über gute Deutschkenntnisse verfügen. Sie werden im Rahmen einer sechsmonatigen Fortbildung auf Hausbesuche bei sozial benachteiligten Familien mit Kindern unter sechs Jahren, insbesondere bei solchen mit Migrationshintergrund, vorbereitet.

Eltern- und kindzentrierte Konzepte mit Kommstruktur

Im Gegensatz zu den ersten beiden Kategorien richten sich Konzepte der Kategorie „Eltern- und kindzentrierte Konzepte mit Kommstruktur“ an Eltern *und* Kinder, das heißt Eltern besuchen gemeinsam mit ihren Kindern Veranstaltungen in Einrichtungen und lernen dort über mehrere Wochen in einer festen Gruppe und unter fachlicher Anleitung anwendungsbezogen spielerische Fördermöglichkeiten kennen. Zu unterscheiden sind dabei Konzepte zur allgemeinen Förderung der kindlichen Entwicklung und Konzepte zur kindlichen Sprachförderung, wobei insbesondere letztere hier relevant sind.

Exemplarisch für Konzepte zur kindlichen Sprachförderung sind die Programme „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“ und „SIMPL (Sprache im Mittelpunkt)“. Das Programm „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“ basiert auf den Konzepten „Samenspiel“ und „SamenTaal“ aus den Niederlanden (Kühn 2011: 8) und richtet sich insbesondere an eher isoliert lebende neuzugewanderte Mütter mit Kindern unter drei Jahren. Im Rahmen einer Eltern-Kind-Gruppe erlernen sie, wie sie die sprachliche Förderung ihrer Kinder sowohl in Bezug auf die deutsche Sprache als auch in Bezug auf die Herkunftssprache unterstützen können. Aus diesem Grund wird die Gruppe von zwei Fachkräften geleitet, von denen eine selbst einen Migrationshintergrund hat und die Sprache der – idealerweise sprachhomogen zusammengesetzten – Gruppe spricht (Kühn 2011; Colberg-Schrader 2005).

Im Programm „SIMPL“ werden die Eltern als Beobachterinnen und auch als aktiv Handelnde in die Deutschförderung ihrer Kinder im Kindergarten einbezogen. Anwendungsbezogen erlernen sie verschiedene Möglichkeiten, wie sie Sprachaufbau und -entwicklung ihres Kindes – entweder im Deutschen oder in der Herkunftssprache – auf spielerische Weise fördern können (RAA Gelsenkirchen, o.J.).

Tabelle 1: Exemplarische monomodulare Konzepte

Adressaten	Eltern		Eltern und Kinder	
	Kommstruktur	Gehstruktur	Kommstruktur	Gehstruktur
Beispiele	Mama lernt Deutsch im Kindergarten Elterncafé	Stadtteilmütter	Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen Sprache im Mittelpunkt	Aktuell keine Projektdaten verfügbar.

Quelle: Eigene Darstellung

3.2.2 Multimodulare Programmkonzepte

Im Gegensatz zu den monomodularen Konzepten umfassen multimodulare Programme mehrere unterschiedliche Elemente. Hierbei ist zu differenzieren zwischen *elternzentrierten* Konzepten (z.B. Hausbesuche und Gruppentreffen) und *eltern- und kindzentrierten* Konzepten sowie zwischen Konzepten mit Komm- und Gehstruktur.

Elternzentrierte Konzepte mit Gehstruktur

Multimodulare *elternzentrierte* Konzepte mit Gehstruktur umfassen mehrere Programmbausteine, die sich ausschließlich an die Eltern richten und von denen mindestens einer auf einer Gehstruktur basiert. Die Bildungsarbeit mit den Eltern erfolgt in unterschiedlichen Settings, so wird z.B. die individuelle Unterstützung der Eltern zu Hause durch Gruppentreffen in einer Einrichtung ergänzt. Die Bildungsarbeit wird von Fachkräften oder von geschulten Laien übernommen, wobei letztere häufig einen Migrationshintergrund haben und selbst von der aktiven Beteiligung an der Projektarbeit profitieren sollen. Ein bekanntes Beispiel für diese Angebotskategorie ist das Programmkonzept „HIPPY“ (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters), ein aus Israel stammendes international verbreitetes Programm für Eltern mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren. Durch die Programmteilnahme lernen die Eltern Übungs- und Spielmaterialien kennen, mit denen sie ihr Kind auf den Schuleintritt vorbereiten können. Die Anleitung durch die Hausbesucherin erfolgt in Form eines Rollenspiels, in welchem z.B. die Mutter die Rolle des Kindes und die Hausbesucherin die Rolle der Mutter übernimmt (Lombard 1981). Wichtiger Bestandteil des Programms ist das tägliche Üben in der Familie zwischen den einzelnen Anleitungstreffen.

Eltern- und kindzentrierte Konzepte mit Kommstruktur

Multimodulare *eltern- und kindzentrierte* Programme bestehen aus gesonderten Programmbausteinen für Eltern und Kinder, die jedoch zeitlich und teilweise auch inhaltlich aufeinander abgestimmt sind. Die Förderung der Kinder in der deutschen Sprache findet im Kindergarten statt und wird von Erzieherinnen übernommen, die speziell für diese Aufgabe weiterqualifiziert wurden. Die Schulung der Eltern erfolgt in der Regel im Gruppensetting ebenfalls im Kindergarten und basiert somit auf einer Kommstruktur, wobei teilweise auch andere soziale Einrichtungen im Sozialraum einbezogen werden. Die Durchführung des Programms wird von zielgruppenangehörigen Laien mit guten Kenntnissen im Deutschen sowie in der Herkunftssprache übernommen. Diese werden in Schulungen und bei wöchentlichen Treffen durch eine Projektkoordinatorin qualifiziert und begleitet. Die Angebotsdauer und der Turnus sind je nach Konzept unterschiedlich.

Exemplarisch für die Kategorie „Eltern- und kindzentrierte Konzepte mit Gehstruktur“ sind die Programme „Rucksack Kita“ und „frühstart“. Beide ergänzen die Förderung der deutschen Sprachkompetenzen der Kinder im Kindergarten mit Elternbildung. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung des elternbildnerischen Programmbausteins. Ziel des Elternbildungsmoduls von „Rucksack Kita“ ist die Unterstützung von Müttern mit Migrationshintergrund bei der Förderung und Sprach-erziehung ihres Kindes in der *Herkunftssprache*. Die Mütter erhalten in wöchentlichen Gruppentreffen ein festes Übungsprogramm, welches täglich gemeinsam mit dem Kind zu bearbeiten ist (Springer 2011; Breitkopf/Schweitzer 2005). Das Elternbildungsmodul des hessischen Programms „frühstart“ zielt hingegen darauf ab, Eltern in allgemeinen Fragen kindlicher Entwicklung und Bildung zu unterstützen, Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem zu vermitteln sowie die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den Erzieherinnen des Kindergartens zu fördern (Springer 2011).

Eltern- und kindzentrierte Konzepte mit Gehstruktur

Unter die Rubrik „Multimodulare eltern- und kindzentrierte Konzepte mit Gehstruktur“ fallen Hausbesuchsprogramme, welche sich an Eltern und ihre Kinder richten, wobei letztere aktiv in die Arbeit mit den Eltern einbezogen werden. So können die Eltern beispielsweise neu kennengelernte Fördermöglichkeiten noch im Beisein der Hausbesucherin ausprobieren und vom Feedback der Hausbesucherin profitieren. Kombiniert werden die Hausbesuche in der Regel mit gemeinsamen Gruppentreffen aller am Programm teilnehmenden Eltern. Die Elternschulung wird von Fachkräften oder Laien übernommen, die im Rahmen von Schulungen und Anleitungstreffen durch eine Projektkoordinatorin für diese Aufgabe vorab und begleitend qualifiziert werden. Dabei setzen die Programme mehrheitlich auf Hausbesucherinnen der gleichen ethnischen Herkunft wie die teilnehmenden Familien, um sprachliche und kulturelle Distanzen zu reduzieren und die Akzeptanz der Hausbesucherin als Ansprechpartnerin und Vertrauensperson zu erhöhen. Die Programmkonzepte sehen in der Regel eine Laufzeit von mehreren Jahren mit einem vergleichsweise hohen Interventionsturnus vor.

Exemplarisch für diese Konzeptkategorie sind die Konzepte „PAT (Parents as Teachers)“ und „Opstapje“. Sie richten sich an Eltern mit Kindern in unterschiedlichen Altersgruppen. Das Konzept von „PAT“ wurde Anfang der 1980er Jahre in den USA für Eltern mit Kindern bis zu drei Jahren entwickelt und umfasst neben monatlichen (eltern- und kindzentrierten) Hausbesuchen und regelmäßigen Gruppentreffen der Eltern mindestens ein Screening pro Programmjahr zur Überprüfung der altersgerechten kindlichen Entwicklung sowie Aktivitäten zur Vernetzung der Eltern untereinander und zur Vermittlung von Informationen über andere Einrichtungen (Sindbert 2009).

Das ursprünglich in den Niederlanden entwickelte Programm „Opstapje“ (Cordus/van Oudenhoven 1997) lehnt sich an „HIPPI“ an, richtet sich jedoch an Eltern und deren Kinder im Alter von zwei bis vier Jahren und ist daher deutlich spielerischer gehalten. Die Anleitung der teilnehmenden Eltern erfolgt bei „Opstapje“ im ersten Programmjahr auf dem Konzept des Modelllernens, im zweiten Programmjahr übernimmt die Hausbesucherin die Beobachtung – und gegebenenfalls auch Korrektur – der Mutter/Vater-Kind-Interaktion (Sann/Thrum 2005: 29; Hable/Schneider 2003: 32ff.).

Tabelle 2: Exemplarische multimodulare Konzepte

Adressaten	Eltern		Eltern und Kinder	
	Kommstruktur	Gehstruktur	Kommstruktur	Gehstruktur
Beispiele	Aktuell keine Projektdaten verfügbar.	HIPPY	Rucksack Kita frühstart	PAT Opstapje

Quelle: Eigene Darstellung

3.3 Effekte von Familienbildungsprogrammen zur frühen Förderung

Seit einigen Jahren ist in Deutschland ein gewachsenes Bewusstsein der Relevanz empirisch gesicherter Wirksamkeitsbelege zu beobachten (Lösel et al. 2006: 141). Dennoch liegen insbesondere für den hier interessierenden Bereich der Familienbildung für Migranten zur Prävention schulischer Schwierigkeiten ihrer Kinder nur wenige empirische Studien vor. Über Evaluationsstudien einzelner Programmkonzepte hinausgehende systematische Metaevaluations, auf deren Basis eine Ableitung allgemeinerer Befunde und Schlussfolgerungen möglich wäre, stehen noch aus. Betrachtet man die Ergebnisse vorliegender Programmevaluationen im Bereich Familienbildung für Migranten zur frühen schulbezogenen Förderung ihrer Kinder, so weisen sie insgesamt auf positive Erfahrungen bei der Umsetzung der Projektkonzepte hin, wobei zwischen der Programmakzeptanz bei der Zielgruppe einerseits und den Programmeffekten auf das elterliche Erziehungsverhalten sowie die kindliche Entwicklung andererseits zu differenzieren ist (Brooks-Gunn/Markman 2005).

Die *Akzeptanz eines Programms* ist eine triviale Grundbedingung für seine Wirksamkeit, denn nur, wenn die Zielgruppe das Angebot tatsächlich nutzt, können sich Effekte einstellen. Die vorliegenden empirischen Befunde belegen insgesamt eine recht hohe Programmakzeptanz. So zeigt beispielsweise die in den Jahren 2003 und 2004 durchgeführte Evaluation des Konzepts „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“⁷, dass 82% der knapp 100 befragten Mütter regelmäßig an den Eltern-Kind-Gruppentreffen teilgenommen haben. Auch das von 2005 bis 2007 durch das „europäische forum für migrationsstudien“ (efms) untersuchte Programm „PAT“ weist auf eine hohe Akzeptanz bei der Zielgruppe hin, wobei besonders die persönlichen Hausbesuche sehr positiv bewertet wurden (Wolf 2007). Erstaunlicherweise wird bei Programmen mit Gehstruktur, welche neben den Hausbesuchen auch Gruppentreffen für die Eltern anbieten, das Modul Gruppentreffen vergleichsweise negativ bewertet bzw. von der Zielgruppe kaum in Anspruch genommen (Bierschock et al. 2009; Wolf 2007; Sann/Thrum 2003), während bei anderen Programmen, welche ausschließlich auf einer Kommstruktur basieren, in diesem Zusammenhang kaum Akzeptanzprobleme beobachtet wurden (z.B. Breitkopf/Schweitzer 2004).

Studien, welche die *Effekte familienbildender Programme auf das elterliche Erziehungsverhalten* untersuchen, zeichnen ein eher uneinheitliches Bild. Die von 2005 bis 2007 vom Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb) durchge-

7 Die folgenden Ausführungen basieren auf einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Evaluationsstudie, welche den Autorinnen von der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH zur Verfügung gestellt wurde. Angaben zum Studiendesign waren in dieser Zusammenfassung nicht enthalten.

führte Evaluation zur Umsetzung von HIPPY an vier bayerischen Standorten gelangte zu eher positiven Resultaten.⁸ Gezeigt werden konnte, dass sich durch die Programmteilnahme die Lesekultur in den Familien spürbar verbessert hatte und die Mütter von Zugewinnen im Bereich der Erziehungskompetenz, der Sicherheit im Umgang mit dem Kind sowie der Kenntnisse über die Einschulung und das deutsche Schulsystem berichten (Bierschock et al. 2009). Auch die Untersuchungen von „Rucksack Kita“ und „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“ belegen, dass sich die Programmteilnahme positiv auf die Mutter-Kind-Beziehung auswirkt sowie auch die teilnehmenden Mütter selbst davon profitieren (Breitkopf/Schweitzer 2004). Die Evaluationsstudie (2001-2004) des Deutschen Jugendinstituts (DJI) sowie der Universitäten Bremen und Regensburg zu „Opstapje“ fällt hingegen weniger optimistisch aus (Sann/Thrum 2003)⁹: Die Längsschnittstudie mit einem Multi-Methoden- und quasi-experimentellen Design konnte nach Programmende zwischen Programm- und Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf das elterliche Erziehungsverhalten feststellen (Zimmermann/Moritz 2004).

In Bezug auf die *Effekte auf die kindliche Entwicklung* belegt die letztgenannte Studie bei den Kindern aus der Interventionsgruppe jedoch deutliche Fortschritte im Vergleich zur Kontrollgruppe – insbesondere im kognitiven Bereich. Allerdings wurde bei einer Follow-up-Untersuchung ein Jahr später im Vergleich zur Messung am Programmende wiederum eine Verschlechterung des kognitiven und motorischen Entwicklungsstandes der Kinder festgestellt, welcher mit dem Rückfall der Eltern in alte Erziehungsmuster erklärt wurde (Lund/Erdwien 2004: 4f.). Evaluationsstudien anderer Programmkonzepte weisen ebenfalls auf positive kurzfristige Programmeffekte auf die kindliche Entwicklung hin, langfristige Effekte wurden hingegen kaum untersucht. Die Untersuchung von „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“ kommt zu dem Ergebnis, dass die Deutschkenntnisse der Kinder, welche am Angebot teilgenommen hatten, nach Einschätzung der Erzieherinnen besser waren als die Deutschkenntnisse von nichtteilnehmenden Kindern. Besonders hervorgehoben wurde auch, dass sämtliche Kinder, die an der Eltern-Kind-Gruppe teilgenommen hatten und im Untersuchungszeitraum drei Jahre alt wurden, im Kindergarten angemeldet wurden – zumeist in der Einrichtung, in welcher auch die Gruppentreffen stattfanden. Auch die Evaluation von „Rucksack Kita“ durch die RAA (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien)¹⁰ aus den Jahren 1999 bis 2001 belegt positive Effekte auf die kindliche Entwicklung. Betont wurde hier, dass sich die deutschen Sprachkompetenzen der Kinder verbessert hätten, die Sprachförderung jedoch noch ausbaufähig sei (Breitkopf/Schweitzer 2004).

8 Für HIPPY liegen in Deutschland weitere Evaluationsstudien vor. Neben der Evaluation als Modellprojekt (Kiefl 1996) existieren u.a. Studien für die Umsetzung des Programms in Hamburg (Bergs-Winkels/Halves o.J.).

9 Eine weitere Evaluationsstudie wurde im Rahmen der Umsetzung von Opstapje in Berlin durchgeführt (Schuhmann et al., o.J.). Auf der Basis einer Elternbefragung (n=15) und einer Befragung der Hausbesucherinnen (n=3) konnte auch diese Studie positive Programmeffekte auf die kindliche Entwicklung nachweisen. Aufgrund des anspruchsvolleren Studiendesigns wird hier jedoch ausschließlich auf die Studie des DJI in Kooperation mit den Universitäten Bremen und Regensburg Bezug genommen.

10 Die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien gibt es in Nordrhein-Westfalen. Es handelt sich dabei um kommunale Einrichtungen, die durch das Land gefördert werden (www.raa.de [Stand: 2012-02-28]).

Neben dem Mangel an Untersuchungen der langfristigen Effekte zeigt die Analyse der vorliegenden Evaluationsstudien familienbildender Angebote für Migranten, dass die Überprüfung der anvisierten Effekte nahezu ausschließlich auf der Basis subjektiver Einschätzungen von unmittelbar am Projekt Beteiligten, insbesondere den Eltern oder den Elternbegleiterinnen, erfolgt. Die überwiegend positiven Resultate sind aufgrund des zu vermutenden sozial erwünschten Antwortverhaltens jedoch nur mit Einschränkungen als Beleg einer Wirksamkeit anzusehen.¹¹ Studien, welche den strengen Anforderungen einer Wirkungsevaluation durch ein entsprechendes methodisches Vorgehen genügen (Lengning 2010), finden sich in diesem Bereich dagegen so gut wie nicht.

Diese Befundlage in Bezug auf den Mangel an Untersuchungen der Wirksamkeit von Familienbildung mit Migranten gilt analog für das gesamte Feld der familienbildenden Angebote in Deutschland. Eine bundesweite Bestandsaufnahme präventiver, kursförmig organisierter Angebote zur Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz für das Jahr 2004 ergab, dass nur knapp ein Prozent der durchgeführten Angebote einer Wirkungsevaluation unterzogen wurden, wobei *durchgängig* auf die Einbeziehung einer Kontrollgruppe verzichtet wurde (Lösel et al. 2006: 108). Eine Metaevaluation von 27 Wirksamkeitsstudien mit Kontrollgruppendesign aus den Jahren 1976 bis 2005 weist jedoch auf insgesamt positive Effekte familienbildender Maßnahmen hin.¹² Bezogen auf eltern- bzw. kindbezogene Veränderungen lassen sich „moderate, aber relevante Wirkungen der untersuchten Maßnahmen“ (ibd.: 143) feststellen.¹³ Nachgewiesen wurde zudem ein deutlicher Zusammenhang zwischen eltern- und kindbezogenen Effekten: Programme, welche positive Effekte bei den Eltern erzielen konnten, führten auch bei den teilnehmenden Kindern zu positiveren Veränderungen. Auch einige Zeit nach der Maßnahme konnten noch Effekte nachgewiesen werden, wobei diese schwächer ausfielen als unmittelbar nach Programmabschluss (ibd.: 129ff.). Weiter zeigte die Metaanalyse, dass relativ intensive, stark übungsorientierte und durch Programmvorgaben strukturierte familienbildende Programme zu höheren Effekten führen (Lösel/Runkel 2012). Für den Bereich der Familienbildung mit Migranten bedürfen diese Zusammenhänge noch einer weiteren empirischen Überprüfung.

11 Darüber hinaus sind die Fallzahlen der Studien sehr niedrig, was insbesondere darauf zurückzuführen sein dürfte, dass in Deutschland vorrangig (kleine) Modellprojekte und selten Regelangebote evaluiert werden.

12 Ein Großteil der berücksichtigten Evaluationsstudien bezieht sich auf Erziehungskurse. Aufgrund der geringen Zahl geeigneter Studien wurden auch Evaluationen von Kursen mit einem stärker individualisierten, beratungsorientierten Fokus berücksichtigt, wobei diese streng genommen nicht mehr der primärpräventiv ausgerichteten Familienbildung zugerechnet werden können (Lösel et al. 2006).

13 Der gemessene mittlere Gesamteffekt setzt sich aus Effektstärken in verschiedenen Kriterienbereichen zusammen. Bei den elternbezogenen Maßen wurde unterschieden zwischen dem Erziehungsverhalten, dem Erleben bzgl. Erziehungssituationen, der Persönlichkeit allgemein sowie dem sozialen Umfeld der Eltern. Kindbezogene Effekte setzen sich aus sozio-emotionalen Maßen sowie kognitiven Maßen zusammen (Lösel 2006: 130).

4. Diskussion und Fazit

Im Rahmen der Sichtung und Analyse von Familienbildungsprogrammen für Migranten zur Unterstützung frühkindlicher Förderung hinsichtlich ihrer Programmstruktur und ihrer anvisierten Effekte konnten unterschiedliche Kategorien identifiziert werden. Neben monomodularen Konzepten, wie z.B. Sprach- und Erziehungskursen oder Eltern-Kind-Gruppen, gibt es multimodulare und mehrstufige Programmkonzepte (Fischer 2011: 432), welche sich durch eine Verknüpfung verschiedener Systeme und Bildungsorte, beispielsweise des Kindergartens und der Familie, auszeichnen. Mehrstufige Konzepte vermitteln elternbildende Inhalte in mehreren Schritten an die Zielgruppe, z.B. „von der Multiplikatoren-schulung, über die durch Laien angeleiteten Elterngruppen bis hin zur Einzelarbeit zu Hause“ (Fischer 2011: 432). Bei der Recherche nach exemplarischen Konzepten fiel auf, dass für zwei der acht theoretisch herausgearbeiteten Konzeptkategorien keine aktuellen Projektdaten verfügbar waren: Monomodulare eltern- und kindzentrierte Konzepte mit Gehstruktur sowie multimodulare elternzentrierte Konzepte mit Kommstruktur finden sich in der derzeitigen Praxis offenbar nicht wieder.

Die Analyse hat zudem gezeigt, dass sich Familienbildungskonzepte für die Zielgruppe der Migranten in hohem Maß um Niedrigschwelligkeit bemühen, etwa in Bezug auf die Veranstaltungsorte, die Gestaltung der Zugänge sowie bei der Programmkonzeption und -gestaltung. So werden vorrangig alltagsnahe Orte aus den familialen Lebenswelten, wie z.B. der Kindergarten, sowohl als Veranstaltungsorte als auch zur persönlichen Zielgruppenansprache sowie einer aktiven Teilnehmerrekrutierung genutzt. Niedrigschwelligkeit zeigt sich auch in Bezug auf die Angebotsform, z.B. durch einen offenen Gestaltungsrahmen oder Hausbesuchsprogramme. Zur Zielgruppenenerreichung wird zudem häufig auf die Einbindung zweisprachiger Multiplikatoren bzw. Laienhelferinnen aus der Zielgruppe gesetzt. Von einigen Konzepten wird die Herkunftssprache allerdings primär als Hilfsmittel zur leichteren Vermittlung der Inhalte eingesetzt, während andere Programme, wie z.B. „Rucksack Kita“ die Herkunftssprachen systematisch als Ressource in das Konzept einbeziehen. Durch die Anerkennung der Eltern als Experten bei der Vermittlung ihrer Herkunftssprache an das Kind wird signalisiert, dass eine Unterstützung des kindlichen Spracherwerbsprozesses auch unabhängig vom eigenen Bildungshintergrund und von eigenen Deutschkenntnissen möglich ist. Denn „(w)enn eine Mutter nicht gut Deutsch kann, ist die Aufforderung ‚Reden Sie Deutsch mit Ihrem Kind‘ ein sinnloser Appell“ (Breitkopf/Schweitzer 2005). Es zeigt sich darüber hinaus, dass die Zielgruppe der Migranten in den Konzepten in der Regel nicht weiter konkretisiert wird; vielmehr werden Migranten implizit mit sozial Benachteiligten gleichgesetzt, womit einerseits die Heterogenität der Zielgruppe verkannt wird und andererseits auch kaum milieuspezifische Ressourcen und Kompetenzen wahrgenommen und unterstützt werden. „Der Wandel von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung in der Familien- und Elternbildung hat die Elternbildungsprogramme für Familien mit Migrationshintergrund nur teilweise erreicht“ (Tan 2011: 175). Eine stärkere Einbeziehung der kulturellen und sozialen Unterschiede als Bereicherung und als Ansatzpunkt gemeinsamer Lernprozesse steht auf konzeptioneller Ebene insofern noch aus, wäre jedoch hilfreich, um die wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung, um die sich viele Fachkräfte in der praktischen Umsetzung bemühen, auch bereits in den Konzepten deutlich zu verankern.

Auch wenn nur wenige methodisch anspruchsvolle Evaluationsstudien über Familienbildungsangebote zur Unterstützung von Migranten bei der frühen Förderung ihrer Kinder vorliegen, ist zudem davon auszugehen, dass eine „erwachsenengerechte Begleitung und Unterstützung für den Familienalltag“ (Rupp et al. 2010: 37) ein vielversprechender Weg ist. Darunter sind Konzepte zu verstehen, welche Eltern mit Migrationshintergrund als Subjekte in ihrer kulturellen Eingebundenheit anerkennen (Merechil 2010: 179ff.), ihre individuellen Interessen und biografischen Erfahrungen ernstnehmen und aufgreifen, sich an ihren konkreten Lebensumständen orientieren sowie an den subjektiven Lernbegründungen der Eltern anschließen. Denn Familienbildung ist in der Regel Arbeit mit Erwachsenen, die „als solche lernen und handeln, die eigene Vorstellungen von Erziehung, eigene Lernziele und auch Lernvorlieben besitzen“ (Rupp et al. 2010: 37).

Die Frage, inwieweit Benachteiligung im formalen Bildungssystem durch Angebote der Familienbildung zur Unterstützung der Erziehungskompetenz und der frühen Förderung der Kinder abgebaut oder verhindert werden kann, kann angesichts der unzulänglichen Befundlage im deutschsprachigen Raum (noch) nicht beantwortet werden (Friedrich/Siegert 2009). Der gesellschaftspolitische Anspruch, eine Verbesserung der schulischen Chancen und der Integration von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund allein über die nicht-formelle (Weiter-)Bildung der Eltern zu erreichen, dürfte zudem zu unrealistischen Erwartungen an die Familienbildung führen. Überdies werden hier – wie auch in anderen Bereichen des Sozialen – Prozesse einer gesellschaftlichen Re-Familialisierung erkennbar (Oelkers/Richter 2009), durch welche die Konsequenzen sozialstruktureller Benachteiligungen zu privat bzw. innerfamiliär zu bearbeitenden Problemen erklärt werden. Oelkers/Richter sehen hier die Gefahr, dass eine solche zugeschriebene Eigenverantwortung zu einer Überforderung von Familien führen könnte – insbesondere für sozial Benachteiligte.

Angebracht erscheint somit ein integriertes Maßnahmenbündel, zu welchem beispielsweise die bedarfsgerechte und zielgruppenorientierte Kombination von Familienbildungsangeboten und anderen Ansätzen vorschulischer kindzentrierter Förderung gehört. Auch sollten strukturelle Aspekte stärker in den Blick genommen werden. „Damit die frühkindliche Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund gelingt [...] braucht es eine kontinuierliche, intensive und multisystemische Förderung zu Hause und in den pädagogischen Einrichtungen, die [...] mit der nachfolgenden Bildungsstufe vernetzt ist.“ (Edelmann 2009: 17). Eine Voraussetzung hierfür ist die Initiierung und Etablierung von Kooperations- und Vernetzungsstrukturen zwischen unterschiedlichen Bildungsstufen und -einrichtungen auf kommunaler Ebene. Zur Weiterentwicklung dieses Arbeitsbereiches bedarf es darüber hinaus auch weiterer (politischer) Rahmenbedingungen, welche z.B. auch der Wissenschaft eine angemessene Überprüfung der Wirksamkeit ermöglichen.

Literatur

- Beck-Gernsheim, E. (1990). Alles aus Liebe zum Kind. In: Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.). *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 135-183.
- Bergs-Winkels, D. & Halves, E. (o.J.): *Kurzbericht über die Evaluation des HIPPY-Programms in Hamburg*. www.hippy-deutschland.de/aktuelles/2010/Eval%20Hippy%20Hamburg%20Kurzfassung.pdf [Stand: 2012-02-28].

- Betz, T. (2006). Milieuspezifisch und interethnisch variierende Sozialisationsbedingungen und Bildungsprozesse von Kindern. In: Alt, C. (Hrsg.), *Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel).
- Bierschock, K., Dürnberger, A. & Rupp, M. (2009). *Evaluation des HIPPPY-Programms in Bayern*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung (ifb-Materialien 3-2008).
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2010). *Familien mit Migrationshintergrund. Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf*, www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=164794.html [Stand: 2012-03-01].
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley & Sons.
- Breitkopf, T. & Schweitzer, H. (2005). Elternbildung und interkulturelle Sprachförderung – Stadtteilmiterprojekt. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 237-254.
- Breitkopf, T. & Schweitzer, H. (2004). *Stadtteilmiter-Projekt. Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Abschlussbericht*. Essen: Stadt Essen.
- Brixius, B., Koerner, S. & Piltman, B. (2005). FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 137-159.
- Brooks-Gunn, J. & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15, 1, S. 139-168.
- Bundesregierung (2007). *Der nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen*. www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-07-12-nationaler-integration-plan.pdf;jsessionid=CBC7BBEADA1D41D7314ED8DF872EBID3.s4t2?__blob=publicationFile&v=3 [Stand: 2012-03-01].
- Colberg-Schrader, H. (2005). Sprachförderung in der Kita – Mütter und Kinder lernen zusammen. *Kita aktuell* 5/2005, S. 14-17.
- Cordus, J. & van Oudenhoven, N. (1997). *Early intervention: Examples of practice. Averroès programmes for children – An experience to be shared*. Paris: Unesco Education Sector (Monograph No. 8/1997).
- Deutscher Verein [für öffentliche und private Fürsorge e.V.] (2005). *Niedrigschwelliger Zugang zu familienunterstützenden Angeboten in Kommunen*. www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/pdf/empfehlung-niedrigschwelliger-angebote.pdf [Stand: 2012-03-08].
- Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V. (2009). *Stadtteilmiter in Friedrichshain-Kreuzberg*. www.dw-stadtmitte.de/fileadmin/Stadteilmuetter/PDF-Dateien/Stadteilmuetter_Kreuzberg_10.2009.pdf [Stand: 2012-03-01].
- Edelmann, D. (2009). Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund – der Paradigmenwechsel von Betreuung und Erziehung hin zu Bildung und Integration. www.unifr.ch/pedg/staff/edelmann/fruehe_foerderung.pdf [Stand: 2012-05.04].
- Fischer, V. (2011). Eltern- und Familienbildung. In: Fischer, V. & Springer, M. (Hrsg.), *Handbuch Migration und Familie*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 419-433.
- Fischer, V., Krumpholz, D. & Schmitz, A. (2007). *Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Friedrich, L. & Siegert, M. (2009). *Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Gaitanides, S. (2011). Zugänge der Familienarbeit zu Migrantenfamilien. In: Fischer, V. & Springer, M. (Hrsg.), *Handbuch Migration und Familien*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 323-333.
- Geißler, R. (2011). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2008). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 11/2008, S. 79-90.

- Hable, A. & Schneider, R. (2003). *Opstapje – Darstellung der Situation in Nürnberg und Bremen*. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Eine Kultur des Aufwachsens, Potentiale und Grenzen von Opstapje*. Dokumentation der Fachtagung 27./28.02.03 in Freising. www.dji.de/bibs/351_2511_tagdok.pdf [Stand: 2012-03-05].
- Jugendamt Nürnberg (o.J.). *Konzept des Praxisprojekts „Mama lernt Deutsch im Kindergarten“*. www.jugendamt.nuernberg.de/downloads/spiki_konzept_mama.pdf [Stand: 2012.03.01].
- Keupp, H. (2011). Verwirklichungschancen von Anfang an: Frühe Förderung als Beitrag zur Befähigungsgerechtigkeit. In: Robert, G., Pfeifer, K. & Drößler, T. (Hrsg.), *Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49-70.
- Kiefl, W. (1996). *HIPPY. Bilanz eines Modellprojekts zur Integration von Aussiedler- und Ausländerfamilien in Deutschland*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, B. (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-144.
- Krüger-Potratz, M. (2004). Migrantenfamilien in Forschung und Politik – zur Einführung. In: Krüger-Potratz, M. (Hrsg.), *Familien in der Einwanderungsgesellschaft*. Göttingen: V & R unipress, S. 7-10.
- Kühn, S. (2011). *Eltern mit Migrationshintergrund in die Sprachbildung einbeziehen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Landesstiftung Baden-Württemberg (2006). *Innovative Familienbildung. Modellprojekte in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Lengning, A. (2010). Goldstandards für einen wissenschaftlichen Nachweis der Wirksamkeit und Effektivität einer Intervention im Bereich Früher Hilfen als Voraussetzung für ihre Verbreitung. *Bundesgesundheitsblatt* 53/2010, S. 1056-1060.
- Leseman, P. (2008). Integration braucht frühkindliche Bildung: Wie Einwandererkinder früher gefördert werden können. In: Bertelsmann Stiftung, Migrations Policy Institute (Hrsg.). *Migration und Integration gestalten. Transatlantische Impulse für globale Herausforderungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 125-150.
- Leyendecker, B. (2008). Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. *IMIS-Beiträge*, 34/2008, S. 91-102.
- Liegle, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lösel, F. & Runkel, D. (2012). Empirische Forschungsergebnisse im Bereich Elternbildung und Elterntraining. In: Stange, W., Krüger, R. Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 267-278.
- Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B. & Weiss, M. (2006). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht*. Erlangen: Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl Psychologie I.
- Lombard, A. (1981). *Success begins at home: Educational foundations for preschoolers*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Lund, K. & Erdwien, B. (2004). *Opstapje Schritt für Schritt. Teilbericht 5 der wissenschaftlichen Begleitung. Entwicklungspsychologische Untersuchungen: Entwicklung der Kinder*. www.opstapje.de/docs/Teilbericht_5.pdf [Stand: 2012-03-01].
- Mengel, M. (2007). *Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merechil, P. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Merechil, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 179-191.
- MFKJKS [Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2010). *Praxisleitfaden Interkulturelle Öffnung der Familienbildung*. www.familienbildung-in-nrw.de/tclasen/bildungpbw/fambild/content/e2153/e2511/e2514/FBildung_Praxisleitfaden_Interkulturelle_ffnung_NeuaufgabeMFKJKS2010.pdf [Stand: 2012-03-08].

- Oelkers, P. & Richter, M. (2009). Re-Familialisierung im Kontext post-wohlfahrtsstaatlicher Transformationsprozesse und Konsequenzen für die Soziale Arbeit. *Kurswechsel 3/2009*, S. 35-46.
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2010). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U. & Ziegler, H. (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-13.
- Peterander, F. (2009). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. *Monatsschrift Kinderheilkunde 10/2009*, S. 971-976.
- RAA Gelsenkirchen (o.J.). *SIMPL. Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Kindern, Eltern, Tageseinrichtung und Grundschule*. www.raa.de/fileadmin/dateien/projektlandkarte/raa-gelsenkirchen/SIMPL.pdf [Stand: 2012-02-28].
- Relikowski, I., Schneider T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In: Beckers, T., Birkelbach, K., Hagenah, J. & Rosar, U. (Hrsg.). *Komparative empirische Sozialforschung. Anwendungsfelder und aktuelle Methoden in Best Practice-Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143-167.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6, 1, S. 93-114.
- Rupp, M., Mengel, M. & Smolka, A. (2010). *Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung (ifb-Materialien 7-2010).
- Rupp, M. & Smolka, A. (2006). Empowerment statt Pädagogisierung – Die Bedeutung niedrigschwelliger Konzepte für die Familienbildung. In: Bauer, P. & Brunner, E. J. (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg: Lambertus, S. 193-214.
- Sann, A. & Thrum, K. (2005). *Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sann, A. & Thrum, K. (2003). Wissenschaftliche Begleitung des Programms Opstapje – mehr als trockene Zahlen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Eine Kultur des Aufwachsens, Potentiale und Grenzen von Opstapje*. Dokumentation der Fachtagung 27./28.02.03 in Freising. www.dji.de/bibs/351_2511tagdok.pdf [Stand: 2012-03-05].
- Sindbert, R. (2009). PAT – Mit Eltern lernen. Bessere Bildungschance für Migrantenkinder durch frühe Förderung und Elternempowerment. *Migration und Soziale Arbeit 2/2009*, S. 88-91.
- Schuhmann, M. & Willenbrink, M. (o.J.). *Opstapje – Schritt für Schritt. Zusammenfassung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Opstapjeprojektes in Berlin-Lichtenberg*. www.opstapje.de/aktuelles/2010/Evaluation_Opstapje_Freigabe_Autor.pdf [Stand: 2012-02-22].
- Sodtke, D. & Armbruster, M. (2007). Eltern-AG – Die niedrigschwellige Elternschule für die frühe Kindheit. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 56 (2007)*, 8, S. 707-720.
- Springer, M. (2011). Elterntrainings und Familienbildung. In: Fischer, V. & Springer, M. (Hrsg.), *Handbuch Migration und Familien*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 473-501.
- Tan, D. (2011). Elternbildung. In: Marschek, B. & Brinkmann, H. U. (Hrsg.). *Handbuch Migrationsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169-178.
- Thiessen, B. (2008). *Wie erreicht Familienbildung und -beratung muslimische Familien? Eine Handreichung*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Ulich, M., Oberhuemer, P. & Soltendieck, M. (2001). *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung*. Weinheim: Beltz.
- Walter, O. (2008). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10/2008*, S. 149-168.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002). *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

- Wolf, R. (2007). *Spielend lernen in Familie und Stadtteil. Endbericht zur Evaluation des Programms*. Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien.
- Zimmermann, P. & Moritz, M. (2004). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Interventionsprojekts Opstapje. Mütterliche Anleitungsgüte und Verhalten des Kindes in einer Spielsituation*. www.intern.dji.de/bibs/321_4173Vortrag_Zimmermann_Moritz_Abschlussstagung.pdf [Stand: 2012-02-27].

Eingereicht am/Submitted on: 12.02.2012

Angenommen am/Accepted on:06.07.2012

Anschrift der Autorinnen/Address of the authors:

Lena Friedrich, Diplom-Soziologin (korrespondierende Autorin/corresponding author)
Dr. Adelheid Smolka

Staatsinstitut für Familienforschung
an der Universität Bamberg (ifb)
Heinrichsdamm 4
96047 Bamberg
Deutschland/Germany

E-Mail: lena.friedrich@ifb.uni-bamberg.de
adelheid.smolka@ifb.uni-bamberg.de

Exkurs

Hans-Peter Blossfeld & Hans-Günther Roßbach

Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik

New challenges for pre-school day-care institutions: Professionalization of personnel in early childhood education

Zusammenfassung:

Die meisten Experten sind sich heute weitgehend einig, dass das entscheidende Fundament für spätere erfolgreiche Bildungs- und Berufskarrieren im Lebenslauf bereits in der frühkindlichen Entwicklung gelegt wird. Qualitativ hochwertige Bildungsangebote in den Kindertagesstätten sind deswegen auch ein wichtiges Ziel. Allen Kindern muss dort ein Zugang zu vielfältigen Bildungsangeboten und Lerninhalten eröffnet werden. Eine Schlüsselrolle kommt in diesem Zusammenhang der Qualität des frühpädagogischen Personals zu. Der vorliegende Beitrag fasst die Ergebnisse des Gutachtens des Aktionsrats Bildung aus dem Frühjahr 2012 zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der frühkindlichen Bildung zusammen. Er skizziert zunächst die gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen an die frühpädagogischen Einrichtungen als Bildungseinrichtungen. Dann diskutiert er die Rolle der Qualität frühpädagogischer Einrichtungen. Dabei zeigt sich, dass dort die entscheidenden Qualitätsmerkmale das Ausbildungsniveau und die Kompetenzen des frühpädagogischen Personals sind. Der Beitrag fragt auch, wer auf welcher Ebene ausgebildet wird und welche Ausbildungskapazitäten dem Personalbedarf gegenüberstehen. Dabei stellt sich heraus, dass das frühpädagogische Personal noch auf längere Zeit sowohl auf Fachschul- als auch auf Hochschulebene ausgebildet werden muss. Auf beiden Ebenen werden im vorliegenden Beitrag Handlungsbedarfe für die Politik identifiziert, wobei auch die

Summary:

Most experts would agree that early education is an important foundation for later school achievements and employment prospects over the life course. One way of achieving this goal is to provide high quality education in the early years which gives young children access to diverse learning opportunities. The practitioners in early childhood institutions play a key role in this process. This paper summarizes the most important recommendations of a 2012 report published by *Aktionsrat Bildung* (Action Counsel for Education) on the professionalization of educators in early childhood institutions. Following a brief outline of the increased societal expectations in terms of the educational role of early childhood provision, a research review focuses on issues of quality. The formal level of staff qualification and staff competences are shown to be central dimensions of overall quality. Relating these research findings to the situation in Germany, the paper asks what kind of professional workers are needed in early childhood institutions, and at what level and with what particular focus these practitioners should be educated and trained, bearing in mind the current capacities. It seems that in the intermediate future, the majority of personnel will continue to be trained at vocational school level, with a (growing) minority following a higher education course of studies. The paper identifies priorities for policy makers relating to these different levels of initial training and to the continuing professional development of the early years

Fort- und Weiterbildung mit einbezogen wird.

workforce.

Schlagwörter: Professionalisierung, Qualität des pädagogischen Personals, frühkindliche Erziehung und Bildung

Key words: professionalization, educational staff qualification, early childhood education

1. Einleitung

Erziehung, Bildung und Betreuung sind schon seit Langem die Funktionen von Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Allerdings haben sich die Gewichte innerhalb dieser Trias in der Geschichte von Kindertagesrichtungen immer wieder mal verschoben (vgl. Roßbach 2008). In den vergangenen Jahren hat sich – nicht zuletzt angestoßen durch die Diskussion um das relativ schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie IGLU, TIMMS oder PISA – die öffentliche Erwartung an frühpädagogische Einrichtungen wieder stärker der Bildungsfunktion zugewandt. Kindertageseinrichtungen – speziell für Kinder ab dem dritten Lebensjahr – werden nicht mehr vorrangig als Betreuungseinrichtungen betrachtet, sondern als zentrale Bildungseinrichtungen wahrgenommen, die ihre Aufgaben nur erfüllen können, wenn ihre Arbeit von hoher Qualität ist. Besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei die Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten und aus Familien mit Migrationshintergrund.

Je stärker sich die Kindertagesstätten von reinen Betreuungseinrichtungen in vorschulische Systeme verändern, desto bedeutsamer ist die Qualifizierung des frühpädagogischen Personals. In der Vergangenheit wurde die Ausbildung des frühpädagogischen Personals vor allem am Typus der Betreuungsinstitution orientiert. Diese Akzentuierung lässt sich heute nicht mehr halten. Die Qualifikationen des frühpädagogischen Personals, seine Differenzierung in den Einrichtungen und die Personalentwicklung der vorhandenen Mitarbeiter sind Gegenstand des vorliegenden Aufsatzes. Er fasst die Grundideen und Vorschläge des neuen Gutachtens des Aktionsrats Bildung (2012) zur Professionalisierung in der Frühpädagogik kurz zusammen.

Dabei werden in einem ersten Schritt die gesellschaftlichen Erwartungen an die frühpädagogischen Einrichtungen als Bildungseinrichtungen skizziert, und es wird auf der Grundlage von neueren Forschungsbefunden diskutiert, welchen Beitrag der Besuch und vor allem die Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen leisten können. Besonders wichtige Merkmale der Qualität sind dabei das Ausbildungsniveau und die Kompetenzen des frühpädagogischen Personals. In einem zweiten Schritt wird dann die gegenwärtige Ausbildungssituation beleuchtet. Es wird danach gefragt, wer auf welcher Ebene ausgebildet wird und welche Ausbildungskapazitäten dem bis zum Jahr 2020 entstehenden Personalbedarf gegenüberstehen.

Die Begriffe frühpädagogische Einrichtung und Kindertageseinrichtung werden in diesem Beitrag synonym verwendet und umfassen Krippen, Kindergärten, Horte für die außerschulische Betreuung von Schulkindern und altersgemischte Einrichtungen. Eine Differenzierung entsprechend der verschiedenen Altersgruppen im frühpädagogischen Bereich ist in vielerlei Hinsicht sinnvoll. Oftmals wird unterschieden zwischen der Arbeit

mit Kindern unter drei Jahren und mit Kindern von drei Jahren bis zum Schulbeginn. Allerdings schwimmt diese Grenze gegenwärtig, da „traditionelle“ Kindergärten zum einen Krippengruppen aufnehmen und zum anderen vermehrt unter dreijährige Kinder (z.B. ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr) in die Gruppen integriert werden, die bis vor Kurzem noch für Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr vorgesehen waren. Zudem gibt es in einigen Bundesländern ausgeprägte Tendenzen zu einer größeren Altersmischung in Kindertagesstätten, die dann z.B. neben getrennten Hortgruppen für die außerschulische Betreuung und Bildung von (Grund-)Schulkindern auch Gruppen für Kinder in der gesamten Altersspanne von null bis zu ca. zehn Jahren umfassen.

Viele Problemstellungen betreffen die verschiedenen Altersgruppen grundsätzlich gleichermaßen, sind aber im Hinblick auf die Bildungsförderung und den Ausgleich von sozial bedingten Disparitäten für unter dreijährige Kinder von besonderer Brisanz: Eine frühe Sprachförderung von unter dreijährigen Kindern, vor allem von Kindern, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, stellt beispielsweise besondere Anforderungen an wissenschaftlich abgesicherte Kompetenzen in den Bereichen Sprachdiagnostik und Früherkennung. Dies betrifft ebenso die Förderung in den Kindertageseinrichtungen sowie den möglichen Verweis an Einrichtungen, die therapeutische Maßnahmen anbieten. Ähnliches gilt auch für andere Förderbereiche, sodass Empfehlungen für die Professionalisierung des Personals hinsichtlich der Erziehung, Bildung und Betreuung von unter dreijährigen und älteren Kindern nicht zu sehr auseinanderdriften. Folglich wird hier allgemein von frühpädagogischen Einrichtungen und Kindertagesstätten gesprochen, ohne auf weitere Altersdifferenzierungen einzugehen.

2. Veränderte gesellschaftliche Erwartungen an frühpädagogische Einrichtungen

Die öffentliche Diskussion in der „Nach-PISA-Zeit“ hat zu vielfältigen und oftmals unkoordinierten Reformbestrebungen im deutschen Bildungswesen geführt. In diese Bemühungen wurde zunehmend auch der vorschulische Bereich einbezogen (vgl. Roßbach 2004). Unter dem Motto „Auf den Anfang kommt es an!“ gewann dieser in den letzten Jahren erneut die öffentliche Aufmerksamkeit, die ihm schon einmal während der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre zukam. Um die Bildungsfunktion in der Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung zu betonen und um zu mehr Verbindlichkeit in der pädagogischen Arbeit zu kommen, haben alle Bundesländer in den letzten Jahren Bildungspläne für den frühpädagogischen Bereich entwickelt (vgl. Diskowski 2008). Viel stärker als noch vor einem Jahrzehnt wird neben einer breiten Förderung der Persönlichkeit der Kinder die Förderung in spezifischen Inhaltsbereichen wie Mathematik, Sprache, Vorläuferfähigkeiten für Lese- und Rechtschreibkompetenzen oder Naturwissenschaften betont. Die Bildungspläne heben hervor, dass dies nicht (nur) in spezifischen, d.h. in vorgeplanten und vorstrukturierten, Angeboten geschehen soll, sondern alltagsintegriert und somit eingebettet in die üblichen Alltagstätigkeiten in einer frühpädagogischen Einrichtung. Neue Anforderungen werden zudem an eine (sehr) frühe Sprachdiagnostik und Sprachförderung gestellt, um Kindern mit Defiziten in der altersgemäßen Beherrschung der deutschen Sprache einen guten Start ihrer Schullaufbahn zu ermöglichen. Vor allem

Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch sollen von dieser Art der Förderung profitieren. Eine weitere Herausforderung stellt die Bewältigung der heterogener gewordenen Zusammensetzung der Kindergruppen in den frühpädagogischen Einrichtungen dar. Dies gilt vor allem für die zunehmend flexibleren Altersgrenzen der Kinder bei Eintritt in frühpädagogische Einrichtungen und im Besonderen für Kinder mit Migrationshintergrund. Die Heterogenität wird noch verstärkt durch die Forderung nach Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Zudem werden von den frühpädagogischen Einrichtungen eine Erweiterung der Elternarbeit und eine Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren erwartet. Diese sollen die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder mit Familienbildung sowie mit weiteren Hilfen für die Familien und Kinder verbinden. Schließlich soll der Besuch der frühpädagogischen Einrichtungen einen spezifischen Beitrag zur Schulvorbereitung leisten. Hier muss allerdings vor einem Fehlschluss gewarnt werden (vgl. Kluczniok/Roßbach/Große 2010; Roßbach/Sechtig/Freund 2010): Eine stärker „schulvorbereitend“ orientierte Förderung ist nicht gleichbedeutend mit einer Vorwegnahme von Schule und einer Anleitung im Sinne einer schulischen Unterweisung. Es stellt sich sogar die Frage, ob „schulisch“ orientierte Vermittlungsformen – im Sinne von lehrgangsförmigem Unterricht – für Kinder im vorschulischen Alter überhaupt Erfolg versprechend sind, da spezifische entwicklungspsychologische Voraussetzungen in diesem Alter noch nicht vollständig vorliegen. Besonders bedeutsam sind hier Entwicklungsprozesse im Arbeitsgedächtnis, d.h. die Entwicklung der automatisierten Aktivierung des inneren Nachsprechens zwischen dem fünften und dem sechsten Geburtstag, die als eine Voraussetzung für den systematischen Erwerb von Schriftsprache und arithmetischen Fertigkeiten – wie er in einer Vielzahl von didaktischen Konzepten für die Grundschule vorgesehen ist – zu betrachten ist (vgl. Hasselhorn 2005; Hasselhorn/Grube 2008). Außerdem zeigen nationale und internationale Beispiele, dass eine frühe Förderung von Vorläuferfähigkeiten der später in der Schule erforderlichen Kompetenzen erfolgreich sein kann, wenn Fördermaßnahmen in die üblichen spielerischen Aktivitäten im Kindergarten eingebettet sind.

Neben verstärkten Bildungserwartungen an die frühpädagogischen Einrichtungen bestimmt auch der deutliche quantitative Ausbau des frühpädagogischen Bereichs die gegenwärtige Diskussion. Ab dem 1. August 2013 hat jede Familie mit einem Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr das Recht auf einen Betreuungsplatz. Das angestrebte Ziel ist ein Betreuungsanteil von 35 Prozent der ein- bis dreijährigen Kinder. Je nach Schätzung müssen im Zeitraum von heute bis August 2013 dafür ca. 300.000 Plätze in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege geschaffen werden (vgl. Schilling 2011a). Ebenso sollen das Angebot an Ganztagesbetreuungen im vorschulischen Bereich sowie die außerschulische Betreuung und Bildung von (Grund-)Schulkindern im Hort ausgeweitet werden. Während in den letzten Jahrzehnten in der Diskussion die Tendenz zu beobachten war, Betreuungsfunktionen gegen Erziehungs- und Bildungsfunktionen auszuspielen, werden die beiden Leistungsbereiche frühpädagogischer Einrichtungen heute als gleichberechtigt betrachtet.

Zusammenfassend lassen sich folgende drei Erwartungen festhalten: (1) Die frühpädagogischen Einrichtungen sollen alle Kinder optimal fördern und auf ihre zukünftige Schulkarriere vorbereiten. Der Bildungsauftrag beschränkt sich dabei nicht auf eng umrissene kognitive Kompetenzen, sondern ist eingebettet in eine breitere Persönlichkeits-

bildung der Kinder. (2) Die frühpädagogischen Einrichtungen sollen insbesondere Defizite bei Kindern aus benachteiligten Familien reduzieren und so zu mehr sozialer Gerechtigkeit und einer Reduzierung von sozial bedingten Ungleichheiten noch vor Schulbeginn beitragen. (3) Sie sollen einen zentralen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familien- und Berufstätigkeit insbesondere von Frauen bzw. Müttern leisten.

Damit die verschiedenen Erwartungen erfüllt werden können, stellen sich heute veränderte Anforderungen an die Quantität und Qualität des pädagogischen Personals. Zum einen wird für den Ausbau an (ganztägigen) Betreuungsplätzen zusätzliches Personal benötigt; zum anderen reicht es aber nicht aus, den Personalbedarf primär durch Zusatz- oder Hilfskräfte zu decken, die auf niedrigem Niveau ausgebildet sind. Vielmehr verlangen die skizzierten gestiegenen öffentlichen Erwartungen an die frühpädagogischen Einrichtungen hinreichend pädagogisch ausgebildetes Fachpersonal, da hier Aufgaben angesprochen werden, die in der Vergangenheit nicht bzw. nur teilweise in der fachschulischen Ausbildung berücksichtigt wurden (z.B. im Hinblick auf den produktiven Umgang mit Bildungsplänen, die gezielte Förderung in spezifischen Bildungsbereichen, die frühe Sprachdiagnostik und Sprachförderung, vor allem für unter dreijährige Kinder, den Umgang mit Heterogenität und inklusiver Erziehung, Bildung und Betreuung, die Weiterentwicklung der Einrichtungen zu Familienzentren oder die Verbesserung des Übergangs in die Grundschule). Der quantitative Ausbau allein reicht also nicht aus, um die Bildungsziele zu erreichen; stattdessen bedarf es einer deutlichen Verbesserung der Qualität.

3. Positive Auswirkungen frühpädagogischer Einrichtungen auf die Entwicklung der Kinder und auf ihre Familien

Sicherlich ist die Erziehung, Bildung und Betreuung in frühpädagogischen Einrichtungen nur ein Element im Gesamt der familialen und institutionellen – speziell schulischen – Einflüsse auf die Entwicklung und Bildung der Kinder. Daher sind realistische Erwartungen angeraten. Gleichwohl kann nach vorliegenden Studien von positiven Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder und auf ihre Familien ausgegangen werden. Dabei stellt sich der internationale Forschungsstand zusammengefasst wie folgt dar (vgl. ausführlicher die Überblicksartikel Roßbach 2005, 2011; Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008).

Auswirkungen auf sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern: Für Kinder unter drei Jahren finden sich verschiedene Hinweise darauf, dass sich ein sehr früher Besuch (in manchen Untersuchungen in den USA in den ersten sechs Lebensmonaten) und ein hoher Betreuungsumfang in frühpädagogischen Einrichtungen oder der Tagespflege leicht negativ auf soziale Kompetenzen auswirken und tendenziell das Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten steigern. Hingegen wirkt sich die Qualität der besuchten Kindertageseinrichtungen – bei dem gegenwärtig gegebenen Qualitätsniveau – in den ersten Lebensjahren noch nicht auf die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder aus. Vielmehr zeigt die differenzierte Längsschnittuntersuchung von Vandell (2011), dass eine hohe Qualität der frühen außerfamilialen Betreuungserfahrungen mit einer Reduzierung von problematischen Verhaltensweisen im Jugendalter einhergeht. Dagegen findet sich bei Kindern ab etwa dem dritten Lebensjahr bis zum Schulbeginn – hier handelt es sich in der Regel um

institutionelle Betreuungen – keine Beziehung zwischen der Betreuungsdauer und den Sozialkompetenzen der Kinder. Bei diesen Kindern hat aber eine gute Qualität der pädagogischen Prozesse in den Einrichtungen kurz- und längerfristige positive Auswirkungen auf verschiedene Aspekte des Sozialverhaltens.

Gelegentlich finden sich in der Forschung Hinweise darauf, dass ein hoher Zeitumfang institutioneller Betreuung zu einem leicht erhöhten Ausmaß an Verhaltensproblemen führt. Es ist aber wichtig festzuhalten, dass zum einen von diesen erhöhten Verhaltensproblemen nur eine kleine Gruppe von Kindern betroffen ist und zum anderen diese Verhaltensprobleme nicht in einem klinischen Bereich liegen.

Auswirkungen auf kognitiv-leistungsbezogene Kompetenzen von Kindern: Bei den unter dreijährigen Kindern hat der Betreuungsumfang im Allgemeinen kaum Auswirkungen auf die kognitiv-leistungsbezogene Entwicklung, während in fast allen Untersuchungen eine höhere Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen kurz- und längerfristig mit besseren Werten im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich einhergeht. Dabei sind vor allem die sprachliche Umwelt und die Sprachförderung von Bedeutung. Bei den Kindern ab etwa drei Jahren sind sowohl die Qualität der Einrichtung als auch der Betreuungsumfang von Bedeutung, sodass eine gute Qualität stets mit besseren Werten im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich verbunden ist.

Die Effekte der Qualität gehen sowohl von der *Prozessqualität*, d.h. der Qualität der Anregungen innerhalb einer Einrichtung, als auch von der *Strukturqualität*, d.h. von den prinzipiell politisch veränderbaren Rahmenbedingungen wie z.B. Gruppengröße, Erzieher-Kind-Relation, Ausbildungsniveau des Fachpersonals, aus. Hier weisen verschiedene Untersuchungen auf positive Auswirkungen von kleineren Gruppen, von einer günstigeren Erzieher-Kind-Relation und von einem höheren – in den Untersuchungen oftmals akademischen – Ausbildungsniveau des Fachpersonals hin. Am deutlichsten zeigen sich die positiven Auswirkungen bei einem höheren Ausbildungsniveau des Personals. Die bisher genannten Untersuchungen analysieren – im Unterschied zu Evaluationen von Interventions-/Modellprogrammen – die Auswirkungen der Qualität der in dem jeweiligen Untersuchungsland üblicherweise vorzufindenden Einrichtungen, die sich in Deutschland gegenwärtig leider eher nur im Bereich der gehobenen Mittelmäßigkeit bewegt (vgl. z.B. Kuger/Kluczniok 2008). Dies ist insofern bedenklich, als es Hinweise darauf gibt, dass längerfristige positive Auswirkungen nur von einer hohen Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen ausgehen. Ein Untersuchungsbeispiel hierfür ist das englische „Effective Pre-School and Primary School Education (EPPE 3-11) Project“: Die groß angelegte Längsschnittstudie zeigt, dass bis zu einem Alter von zehn Jahren langfristige positive Auswirkungen auf spätere Schulleistungen nur von einer hohen Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen hervorgerufen werden (vgl. Sammons et al. 2008). Das bedeutet: Lediglich der Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung oder der Besuch einer Einrichtung mit einer niedrigen bis mittleren Qualität lassen keine längerfristigen positiven Auswirkungen wie oben beschrieben erwarten.

Als ein weiteres Beispiel für die positiven Effekte einer qualitativ hochwertigen Erziehung, Bildung und Betreuung vor Schulbeginn können die Ergebnisse des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“ dienen (vgl. Roßbach/Sechtig/Freund 2010). Der Modellversuch KiDZ war ein Gemeinschaftsprojekt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, des Bayerischen Staatsministeriums für Ar-

beit und Sozialordnung, Familie und Frauen, der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., unterstützt durch den vbm – Verband der Bayerischen Metall- und Elektroindustrie e.V., sowie der Stiftung Bildungspakt Bayern. Der Modellversuch legte u.a. besonderen Wert auf eine Förderung in den Bereichen frühe Literacy, Mathematik und Naturwissenschaften, indem die Situationen im Kindergartenalltag zur Förderung der Kinder genutzt wurden – auch unter Einschluss von Grundschullehrkräften mit ihren spezifischen, durch eine Hochschulausbildung erworbenen Kompetenzen. Die empirische Evaluation ergab, dass die Teilnahme an KiDZ zu Vorteilen in der kindlichen Entwicklung bzw. im kindlichen Entwicklungsstand führt. Diese Vorteile zeigen sich besonders in mathematischen sowie in sprachlichen und auf den Schriftspracherwerb (Literacy) bezogenen Kompetenzen (z.B. Wissen über Schrift, Buchstabenkenntnisse, erreichte Stufe der Schriftsprachentwicklung, Fähigkeiten in Sprache, Zuhören und Erzählen). Gleichzeitig konnten die Befürchtungen, das stärker kognitiv und schulvorbereitend orientierte KiDZ-Programm könne zu Einbußen in Alltagsfähigkeiten und im Sozialverhalten, zu einem verstärkten kindlichen Problemverhalten, zu einer Reduktion des Wohlbefindens und der Lernfreude sowie zu einer Steigerung der Besorgtheit führen, keinesfalls bestätigt werden. Im Gegenteil: Im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe gibt es Hinweise auf eine Reduktion von emotional instabilen Verhaltensweisen und auf eine Erhöhung des Wohlbefindens und der Lernfreude.

Ausgleichende (kompensatorische) Wirkungen für Kinder aus benachteiligten Familien: Die Erwartungen an frühpädagogische Einrichtungen, zu einem Ausgleich sozial bedingter Ungleichheiten beizutragen, sind heute hoch. Die Forschungslage ist allerdings noch unzureichend. In den 1970er Jahren erfolgte z.B. in Norwegen eine Reform des frühkindlichen Betreuungssystems, die zu einer deutlichen Ausweitung der Nutzung von öffentlich unterstützten frühpädagogischen Einrichtungen führte. Diese Ausweitung des Früherziehungssystems insgesamt geht im frühen Erwachsenenalter mit einer verbesserten Schulausbildung, mehr Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und einer reduzierten Abhängigkeit vom Sozialstaat einher (vgl. Havnes/Mogstad 2011). Dabei zeigt sich, dass benachteiligte Kinder (insbesondere Kinder von Müttern mit niedrigem Bildungsniveau) am meisten von der frühen Kinderbetreuung profitieren.

Den kompensatorischen Wirkungen für Kinder aus benachteiligten Familien wurde besonders in aufwändigen und intensiven Interventionsprogrammen in den USA nachgegangen. Hier zeigen sich sehr deutlich langfristige positive Effekte auf die Entwicklung der Kinder in den verschiedensten Entwicklungsbereichen (vgl. Blok et al. 2005; Barnett 2008; Leseman 2009; Camilli et al. 2010). Ein schon seit Jahren vielzitiertes Beispiel ist das „Perry Preschool Project“, das in den 1960er Jahren in Ypsilanti (USA) durchgeführt wurde und durch die Reanalysen des Nobelpreisträgers James Heckman (vgl. Heckman et al. 2010) noch einmal an Bekanntheit gewann. Das Projekt gliederte sich in die folgenden Bestandteile: Die Erzieher-Kind-Relation betrug 1:5. Das Erziehungspersonal verfügte in der Regel über eine akademische Ausbildung und besuchte jedes Kind an einem Nachmittag in der Woche für etwa 1,5 Stunden zu Hause. Besonderer Wert wurde auf Elterntreffen und Elternabende gelegt. Das Projekt verbindet somit eine institutionelle Förderung mit einer ausgeprägten familienunterstützenden Komponente. An dem Projekt nahmen 123 drei- und vierjährige Kinder afro-amerikanischer Herkunft mit relativ niedrigen Intelligenzwerten (IQ von 80) aus sehr benachteiligten Sozialschichten teil, die bis zu ihrem 40. Lebensjahr in einer Längsschnittstudie begleitet wurden. Die Kinder in der Inter-

ventionsgruppe hatten – im Vergleich zu den Kindern in der Kontrollgruppe – eine verbesserte Schullaufbahn und weniger Sonderschulzuweisungen, benötigten weniger Sozialhilfe in späteren Jahren, verfügten über ein höheres durchschnittliches Jahreseinkommen und zeigten seltener auffälliges Verhalten (z.B. reduzierte Kriminalität). Auch für den Steuerzahler zahlen sich Bildungsinvestitionen dieser Art aus, erhält er doch für jeden US-Dollar Investition in die Frühförderung später im Lebensverlauf zwölf US-Dollar zurück (vgl. Schweinhart et al. 2005; die Schätzungen von Heckman et al. 2010 liegen mit einer „rate of return“ zwischen sieben und zehn Prozent etwas niedriger).

Trotz dieser eindrucksvollen langfristigen Wirkungen auf den Lebensverlauf ist zu berücksichtigen, dass das Perry Preschool Project eine sehr aufwändige und qualitativ hochwertige Intervention darstellt. Ob es sich bei den positiven Langzeitauswirkungen um kompensatorische Effekte im engeren Sinne handelt, die die Schere zwischen benachteiligten und bevorzugten Kindern verringert oder sogar schließt, kann mithilfe des Perry Preschool Project allerdings nicht beantwortet werden, da nur Kinder aus benachteiligten Familien teilnahmen. Möglicherweise zeigen sich bei nicht benachteiligten Kindern Effekte in der gleichen Richtung. Wird nicht die Teilnahme an einem besonderen Interventionsprogramm, sondern der Besuch einer üblicherweise vorzufindenden Einrichtung mit der dort gegebenen Qualität betrachtet, so zeigen sich ebenfalls positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien. Unklar ist aber der Forschungsstand mit Blick auf die Frage, ob sich für Kinder in diesen Einrichtungen besondere Effekte zeigen, die sozial bedingte Nachteile auszugleichen helfen. Solche kompensatorischen Effekte finden sich nicht durchgängig. Allerdings gibt es in verschiedenen Studien Hinweise, dass eine hohe Qualität der Förderung in einer frühpädagogischen Einrichtung durchaus familiäre Benachteiligungen bzw. solche, die durch individuelle Risikolagen der Kinder entstehen, reduzieren kann (vgl. Sammons et al. 2008; Dearing/McCartney/Taylor 2009; Hall et al. 2009; Burchinal et al. 2010). Festgehalten werden kann damit: Der Besuch einer üblicherweise vorzufindenden frühpädagogischen Einrichtung und ihre Qualität wirken sich positiv auf die Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien aus. Um besondere Fördereffekte für benachteiligte Kinder zu erreichen, werden vermutlich entweder aufwändige Interventionen oder zumindest eine hohe pädagogische Qualität in den frühpädagogischen Einrichtungen und eine begleitende Familienarbeit benötigt.

Auswirkungen auf die Familien der Kinder. Frühpädagogische Einrichtungen sollen zudem einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit leisten, was bei der heute gemeinhin noch vorherrschenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung speziell für die Mütter gilt. Ganz allgemein wird dies zunächst durch das quantitative Angebot an Betreuungsplätzen erreicht, das zu den Bedürfnissen der Eltern passt. Allerdings ist letztlich nicht allein das quantitative Angebot ausschlaggebend. In verschiedenen Untersuchungen wurden positive Auswirkungen der Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen auf die Erwerbstätigkeit der Mütter festgehalten (vgl. z.B. Mason/Duberstein 1992; Vandell/Wolfe 2000; zusammenfassend Roßbach 2005). Tendenziell fördert eine hohe Qualität der Einrichtung – im Vergleich zu einer niedrigen Qualität – die (Wieder-) Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, ihre Stabilität und ihren zeitlichen Umfang. Insbesondere führt sie zu weniger Fehltagen und mehr Pünktlichkeit am Arbeitsplatz und trägt möglicherweise zu einer besseren Arbeitsproduktivität bei. Eine gute Qualität der frühpädagogischen Einrichtung erhöht somit die mütterliche bzw. elterliche Zufriedenheit mit

der Betreuung der Kinder und fördert darüber die Bereitschaft zur Teilnahme am Arbeitsmarkt. Eine Erklärung für diese Effekte liefert die These, dass Mütter insgesamt beruhigter sind, wenn sie wissen, dass während der Zeit ihrer Erwerbstätigkeit in der Kinderbetreuungseinrichtung das Beste für ihre Kinder getan wird und sie pädagogisch gut betreut werden (vgl. Vandell/Wolfe 2000).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung und ihre Qualität förderlich für die Entwicklung der Kinder im sozial-emotionalen wie im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich sind und dass längerfristige positive Effekte vor allem von einer hohen Förderqualität ausgehen. Weiterhin ist eine hohe Qualität – entweder in den üblicherweise vorzufindenden Einrichtungen oder in Interventionsprogrammen – wichtig, damit besondere Effekte für Kinder aus benachteiligten Familien erzielt werden, d.h., damit individuelle oder familial bedingte Ungleichheiten zumindest ansatzweise reduziert werden. Schließlich wirkt sich eine gute Qualität nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die Familien aus. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die pädagogische Förderqualität in deutschen frühpädagogischen Einrichtungen gegenwärtig häufig nicht besonders hoch ist. Verschiedene Untersuchungen, die die Förderqualität über systematische Beobachtungsverfahren analysiert haben, verweisen auf eine im Durchschnitt mittelmäßige Qualität (vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005; Kuger/Kluczniok 2008). Es lohnt sich also, die heutige Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen zu steigern und in höhere Qualität zu investieren. Neben Verbesserungen der unmittelbaren Förderprozesse in den Einrichtungen sind vor allem Verbesserungen in den Strukturmerkmalen von Kindertageseinrichtungen bedeutsam. Zentrale Ansatzpunkte sind in diesem Zusammenhang die Verkleinerung von Gruppen, die Reduzierung der Anzahl von betreuten Kindern pro Erzieherin bzw. Erzieher sowie Verbesserungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals. Die Untersuchungsergebnisse weisen wiederholt auf die besondere Bedeutung des Qualifikationsniveaus des Fachpersonals hin.

4. Rolle des Qualifikationsniveaus und der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte

Etwa 72 Prozent des pädagogischen Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen in Deutschland bestand im Jahr 2010 aus Erzieherinnen und Erziehern, die an Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik ausgebildet wurden; gefolgt von an Berufsfachschulen ausgebildeten Kinderpflegerinnen bzw. Kinderpflegern (14 Prozent). Nur ein sehr geringer Teil des pädagogischen Fachpersonals (3,5 Prozent) kann auf eine akademische Ausbildung verweisen. Wie bereits aufgezeigt, spielt das Ausbildungsniveau des Fachpersonals eine wichtige Rolle, wenn über positive Auswirkungen des Besuchs einer frühpädagogischen Einrichtung berichtet wird. Allerdings wird in vielen Untersuchungen zum einen das Ausbildungsniveau nur sehr pauschal betrachtet; zum anderen gibt es gegenwärtig (noch) keine adäquate Untersuchung in Deutschland, die Aufschluss darüber gibt, wie sich Unterschiede im Ausbildungsniveau des Fachpersonals (z.B. fachschulische versus hochschulische Ausbildung) auf die Gestaltung der pädagogischen Praxis und die Entwicklung der Kinder auswirken. Deshalb muss hier auf Untersuchungen aus anderen Staaten zurückgegriffen werden. Aufgrund von unterschiedlichen Rahmenbedingungen

und unterschiedlichen Ausbildungssystemen sind diese Forschungsergebnisse nicht immer direkt auf die deutsche Situation übertragbar.

Bedeutung des formalen Bildungsabschlusses. Im „Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project“ in England zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsgrad der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Einrichtungsqualität (vgl. Taggart et al. 2000; Sylva et al. 2004). Je höher die Qualifikation des Personals, insbesondere der Einrichtungsleitungen, ist, desto höher ist die beobachtete Förderqualität in den Einrichtungen und desto größere Entwicklungsfortschritte machen die Kinder: „Der Qualifikationsgrad des Personals erweist sich als wichtigster Einflussfaktor für die Qualität der Einrichtungen und steht in engem Zusammenhang mit den Entwicklungsfortschritten der Kinder speziell in den Bereichen der sozialen Entwicklung und den Vorläuferfähigkeiten des Lesens“ (Sylva et al. 2004: 159). Aus dem EPPE-Projekt geht weiterhin hervor, dass Fachkräfte mit einem Universitätsabschluss Kinder eher zu nachhaltigem Denken und zu kognitiv anspruchsvollen Aktivitäten anregen als weniger qualifiziertes Personal. Besonders bedeutsam ist ein Effekt der Teamzusammensetzung: Geringer qualifizierte Betreuungskräfte profitieren in Bezug auf ihre pädagogische Arbeit, wenn sie mit qualifizierteren Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten. Gelegentlich wird befürchtet, dass ein höheres formales Ausbildungsniveau (z.B. ein Bachelorabschluss an einer Hochschule) zu einer weniger effektiven Interaktion des Fachpersonals mit den Kindern führen könne. Die Ergebnisse von zwei groß angelegten Untersuchungen in den USA verweisen aber auf das Gegenteil: Fachkräfte, die einen Bachelorabschluss mit einer Spezialisierung auf Frühpädagogik besitzen, zeigen ein höheres Ausmaß an Sensitivität und Responsivität im Umgang mit Kindern als Fachkräfte mit einem niedrigeren Ausbildungsabschluss (vgl. Howes 1997).

Auf der Basis eines älteren Literaturüberblicks folgert Whitebook (2003) für die USA, dass die empirische Forschungslage für eine Hochschulausbildung spricht. Es handelt sich dabei um einen vierjährigen Bachelorstudiengang auf Collegeniveau mit einer Spezialisierung in Fragen der Frühpädagogik oder Entwicklungspsychologie. Allerdings betont Whitebook, dass aus der prinzipiellen Bedeutung eines Hochschulabschlusses nicht zwingend folgt, dass eine solche Ausbildung für alle Fachkräfte eines Teams erforderlich ist. Für eine Hochschulausbildung sprechen aber ebenfalls die Ergebnisse einer Metaanalyse von 32 Untersuchungen von Kelley und Camilli (2007). Sie finden einen positiven Effekt eines Bachelorabschlusses gegenüber einem niedrigeren Ausbildungsniveau im Hinblick auf verschiedene Maße der Förderqualität und der kindlichen Entwicklung.

Weniger deutlich sind dagegen die Ergebnisse einer Untersuchung von Early et al. (2006; vgl. auch Oberhuemer/Schreyer 2010: 487f.). Hier hatte das formale Ausbildungsniveau des Fachpersonals (Bachelorabschluss oder höher versus einen nicht akademischen Abschluss) keinen Einfluss auf die in den untersuchten frühpädagogischen Gruppen realisierte Förderqualität. Zwar übten die höheren Abschlüsse einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder in mathematischen Kompetenzen aus, nicht aber auf die sprachlichen Kompetenzen. Ebenfalls geringe Effekte stellen Early et al. (2007) bei einem systematischen Vergleich von sieben größeren empirischen Studien fest. Bei der Bewertung der Forschungslage muss jedoch berücksichtigt werden, dass die meisten Untersuchungen lediglich pauschal den Ausbildungsabschluss erheben, ohne genauere Merkmale und Inhalte der Hochschulausbildungen zu betrachten. Dafür, dass sich keine oder nur geringe Effekte des formalen Ausbildungsniveaus zeigen, formulieren z.B. Early et al. (2007: 573ff.) drei

mögliche Erklärungen, die auch für die Situation in Deutschland relevant sind: Die Hochschulausbildung als solche könnte die Studierenden nicht adäquat auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet haben, indem die Curricula z.B. zu wenig Rücksicht auf neueres Forschungswissen nähmen oder zu wenig Wert auf die Bedeutung einer respektvollen Beziehung zwischen den Kindern und den Fachkräften als Grundlage für kognitives Lernen legten. Damit wird die Frage nach einem adäquaten Ausbildungscurriculum an den Hochschulen aufgeworfen. Das formale Ausbildungsniveau wird dementsprechend nur als eine notwendige, aber nicht als eine hinreichende Bedingung zur Verbesserung der Praxis angesehen. Es kommt auch auf das Curriculum und die Ausbildungsqualität an. Das hochschulisch ausgebildete Personal könnte in der Praxis nicht genügend Unterstützung erfahren haben, um das in der Hochschulausbildung Gelernte auch erfolgreich umzusetzen. Dies weist auf die Bedeutung einer unterstützten Einmündungsphase hin, besonders dann, wenn nur geringe Praxisanteile in das Studium integriert werden. Insgesamt ist damit auch die Frage nach der systematischen Verknüpfung von theoretischen Ausbildungsinhalten an den Hochschulen – aber auch an den Fachschulen – und dem Lernort Praxis aufgeworfen.

Eine weitere Erklärung könnten Selektionseffekte bei den untersuchten frühpädagogischen Einrichtungen liefern, die finanziell durch die öffentliche Hand unterstützt werden (state-funded pre-kindergarten): Gegenüber dem privaten Bereich werden hier bessere Gehälter bezahlt, die möglicherweise die besten Fachkräfte ohne Bachelorabschluss anziehen. Andererseits liegen die Gehälter im Grundschulbereich höher, sodass die besten Absolventinnen und Absolventen mit einem Bachelorabschluss vermehrt in diesen Bereich abwandern. Als Ergebnis würden dadurch Qualitätsunterschiede des pädagogischen Personals nivelliert, die auf unterschiedliche Ausbildungsebenen zurückgeführt werden könnten. Damit stellt sich die Frage, wer mit welchem Ausbildungsniveau unter den gegebenen Umständen (speziell im Hinblick auf die Bezahlung) in das frühpädagogische Feld eintritt und darin verbleibt. Systematische Untersuchungen hierzu liegen in Deutschland noch nicht vor. Informelle Berichte von Einzelfällen zeigen aber, dass auch in Deutschland Absolventinnen und Absolventen der Bachelorstudiengänge für Frühpädagogik oftmals in andere Felder abwandern (z.B. Grundschullehramt studieren).

Bedeutung spezifischer Kompetenzen des Fachpersonals: Derzeit liegen wenige Untersuchungen dazu vor, welche Kompetenzen des Fachpersonals sich wie auf die pädagogische Arbeit und die Entwicklung der Kinder auswirken. Systematische und umfangreiche Fallstudien im Rahmen der groß angelegten Längsschnittuntersuchung in England, des EPPE-Projekts (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2002; Sylva et al. 2004), verweisen auf die besondere Bedeutung von fünf Bereichen einer effektiven und entwicklungsfördernden Arbeit mit Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren: die Qualität der verbalen Erwachsenen-Kind-Interaktion, das didaktische bzw. curriculare Fachwissen der Erzieherinnen und Erzieher, das Fachwissen über kindliche Lernprozesse, die Fähigkeit der Erwachsenen, Kinder bei Konfliktlösungen zu unterstützen, sowie Hilfen für Eltern, um die kognitive Entwicklung der Kinder zu Hause zu fördern. Besonders Fachwissen in verschiedenen Entwicklungsbereichen und fachdidaktisches Wissen verweisen auf Wissenskomponenten, die schon seit längerem in der Lehrerbildungsforschung thematisiert werden (vgl. z.B. Baumert/Kunter 2006) und die in der Regel durch ein Hochschulstudium erworben werden.

Auswirkungen von Fort- und Weiterbildung: Da in Deutschland zurzeit nur ein geringer Anteil des Personals auf Hochschulebene ausgebildet wird, ist die Frage der Fort- und

Weiterbildung des Personals von besonderer Bedeutung. Wirkungsstudien hierzu gibt es nur wenige. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wird auf zwei Untersuchungen verwiesen: In einer Metaanalyse von 17 Studien kommen Fukkink/Lont (2007) zu dem Ergebnis, dass spezifische, auf die Adressaten abgestimmte Fortbildungsveranstaltungen (specialized trainings) positive Auswirkungen auf die Kompetenzen des frühpädagogischen Personals haben. Ebenfalls zeigen sich Effekte auf den kindlichen Entwicklungsstand, die allerdings nicht signifikant sind. Die Auswirkungen auf die Kompetenzen des Personals fallen im Bereich der Fertigkeiten etwas niedriger aus als in den Bereichen Wissen und Orientierungen. Auswirkungen auf pädagogische Orientierungen finden sich auch in einer spezifischen Fortbildung, dem Child Development Associate Training. Diese richtet sich speziell an jene Fachkräfte, die entweder keinen Collegeabschluss besitzen oder während des Studiums am College keine frühpädagogischen Inhalte vermittelt bekommen haben (vgl. Heisner/Lederberg 2011). Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass sich systematische und gezielte Fort- und Weiterbildung lohnt.

Auch wenn der derzeitige Forschungsstand zum Qualifikationsniveau und zu den Kompetenzen des Personals frühpädagogischer Einrichtungen in einigen Aspekten noch lückenhaft ist, lässt sich zusammenfassend festhalten: Gute Qualifikationen des pädagogischen Fachpersonals und vor allem auch eine akademische Hochschulausbildung sind bedeutsam. Das bedeutet jedoch nicht, dass das gesamte Personal einer Einrichtung akademisch ausgebildet sein muss. Es liegt nahe, dass insbesondere die akademische Ausbildung der Einrichtungsleitungen für die Weiterentwicklung der Einrichtungen eine wichtige Rolle spielt. Zudem sind Teameffekte zu erwarten, indem sich die pädagogische Arbeit von niedriger qualifizierten Fachkräften durch den Einfluss von höher qualifizierten in einer Einrichtung verbessert. Ebenso ist das konkrete Ausbildungscurriculum an den Hochschulen – wie auch an den Fachschulen – von Bedeutung. Die gefundene Relevanz von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen legt es nahe, sich in der fachschulischen wie auch der hochschulischen Ausbildung stärker an Kompetenzstrukturmodellen zu orientieren, wie sie aus der Lehrerbildungsforschung bekannt sind. Für eine effektive Umsetzung des in der Ausbildung Gelernten scheinen auch eine gezielte Unterstützung bei der Berufseinmündung und eine systematische Verknüpfung der theoretischen Lerninhalte mit dem Lernort Praxis wichtig. Schließlich zahlt sich die gezielte und systematische Fort- und Weiterbildung des Personals aus. Insgesamt lohnt es sich somit, in eine qualitativ hochwertige Aus-, Fort- und Weiterbildung des Personals in frühpädagogischen Einrichtungen zu investieren.

5. Gegenwärtige Ausbildungssituation und Handlungsbedarf für die nächsten Jahre

Der Bereich der Kindertageseinrichtungen umschließt Krippen, Kindergärten, altersgemischte Einrichtungen sowie Horte für die außerschulische und außerunterrichtliche Betreuung von Kindern im Schulalter und gehört rechtlich und organisatorisch zum Jugendhilfebereich (vgl. Roßbach 2008). Von allen Kindertageseinrichtungen waren im Jahr 2011 ein Drittel in öffentlicher und zwei Drittel in freier Trägerschaft (vgl. Statistisches Bundesamt 2011). 2,9 Prozent aller Einrichtungen betreuen ausschließlich Kinder unter drei Jahren, 43 Prozent nehmen Kinder von zwei bis acht Jahren auf, und 6,9 Prozent der

Einrichtungen bieten die außerschulische Betreuung von Kindern im Schulalter von fünf bis 14 Jahren an. Den größten Anteil mit 47,2 Prozent nehmen solche Einrichtungen ein, die Kinder aller Altersgruppen betreuen. Kindertagesstätten sind mit durchschnittlich jeweils 3,3 Gruppen in der Regel eher kleinere Einrichtungen; der Anteil der Einrichtungen mit mehr als fünf Gruppen beträgt lediglich 10,6 Prozent. Durchschnittlich sind umgerechnet in Vollzeitstellen 6,9 Personen – pädagogisches Fachpersonal, Leitungspersonal – in einer Einrichtung beschäftigt, wobei das Leitungspersonal in der Regel auch in den Gruppen mitarbeitet. In lediglich 38,4 Prozent der Einrichtungen beschränkt sich der Arbeitsbereich dieses Personals auf die Leitungstätigkeit.

Gegenwärtige Struktur des frühpädagogischen Fachpersonals: Im Jahr 2010 waren 379.006 pädagogische Fachkräfte in deutschen Kindertageseinrichtungen – ungeachtet der Angestellten in Horten – beschäftigt. Dies entspricht 305.388 Vollzeitäquivalenten. Damit stieg die Anzahl pädagogischer Fachkräfte im Zeitraum von 2002 bis 2010 um rund 78.000 Personen, d.h. um knapp 59.000 Vollzeitäquivalente (vgl. Aktionsrat Bildung 2012 auf der Basis von Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Die größte Gruppe bilden die an Fachschulen bzw. Fachakademien ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher (71,7 Prozent im Jahr 2010), gefolgt von den an Berufsfachschulen ausgebildeten Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern (14,4 Prozent). Hinzu kommen an Fachhochschulen oder Universitäten ausgebildete Diplom-Sozialpädagoginnen und -Sozialpädagogen sowie Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen u.a. (2,9 Prozent) sowie Absolventinnen und Absolventen sonstiger Sozial- und Erziehungsberufe (1,2 Prozent), Gesundheitsberufe und Berufe mit anderen Abschlüssen (3,7 Prozent) sowie Praktikantinnen und Praktikanten (2,4 Prozent) und Personen ohne Ausbildung (3,7 Prozent) (vgl. Aktionsrat Bildung 2012, Tabelle 3 im Anhang des Gutachtens). Trotz intensiver Diskussion um eine Akademisierung der Ausbildung stieg der Anteil des Personals mit einer Hochschulbildung in den letzten Jahren nur geringfügig an – von 2,2 Prozent im Jahr 2002 auf 3,5 Prozent im Jahr 2010. Die Akademisierung des Personals in den Kindertageseinrichtungen bezog sich dabei vor allem auf das Leitungspersonal, wobei große Unterschiede zwischen den Bundesländern festzustellen sind (vgl. Fuchs-Rechlin 2009).

Der niedrige Akademisierungsgrad darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Jahr 2010 71,7 Prozent des Personals über eine fachlich einschlägige, an Fachschulen für Sozialpädagogik absolvierte, Erzieherinnen- bzw. Erzieherausbildung verfügen. Mithin können drei Viertel des pädagogischen Personals in deutschen Kindertageseinrichtungen eine akademische oder eine mindestens dreijährige einschlägige Fachschulausbildung vorweisen. Ein solch hoher Anteil formal-fachlicher Qualifikation findet sich weder in den USA noch in den meisten europäischen Ländern (vgl. Thole 2010).

Für die gegenwärtige Diskussion um eine Professionalisierung des frühpädagogischen Personals sind Erzieherinnen und Erzieher sowie Absolventinnen und Absolventen der frühpädagogischen Bachelorstudiengänge von besonderer Bedeutung. Die Sonderauswertung des Mikrozensus 2008 zur Situation der Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland von Fuchs-Rechlin (2010) zeichnet folgendes Bild: 97,7 Prozent des im Mikrozensus erfassten Erziehungspersonals ist weiblich, 7,6 Prozent der Fachkräfte haben einen Migrationshintergrund, und über die Hälfte (54,4 Prozent) hat eigene Kinder. Sieben Prozent verfügen über einen Hauptschulabschluss, und fast zwei Drittel (63,5 Prozent) haben die mittlere Reife absolviert. Darüber hinaus besitzt mit 30 Prozent ein relativ hoher Anteil

der Erzieherinnen und Erzieher die Hochschulreife (16,0 Prozent Fachhochschulreife und 13,6 Prozent allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife), und damit die formale Qualifikation für ein Studium. Von allen Erzieherinnen sind nur 49,6 Prozent vollzeitbeschäftigt; hingegen arbeiten 72,3 Prozent des männlichen Erziehungspersonals in Vollzeit. Damit liegt die Vollzeitquote der Erzieherinnen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen niedriger. Insgesamt sind 14,5 Prozent der Erzieherinnen und Erzieher (hier zusammen mit Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern) befristet angestellt; über alle Berufe hinweg liegt die Befristungsquote nur bei acht Prozent. Allerdings steigt die Quote auf 51,4 Prozent bei dem unter 25-jährigen Erziehungspersonal. In diesem Zusammenhang wird häufig auf eine kritische Berufseinmündungsphase geschlossen, die möglicherweise bei einem nicht stabilen Beschäftigungsverhältnis eine Abwanderung aus dem frühpädagogischen Feld befördern kann. 65,3 Prozent der Fachkräfte mit einer frühpädagogischen Ausbildung verbleiben im Feld der frühpädagogischen Einrichtungen. Abwanderungen nehmen mit zunehmendem Lebensalter zu und fallen bei Männern und Erzieherinnen mit Migrationshintergrund höher aus.

Fuchs-Rechlin (2010: 38ff.) hat darüber hinaus versucht, näherungsweise das Nettoeinkommen von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern im Berufsgruppenvergleich zu schätzen (siehe Aktionsrat Bildung 2012, Tabelle 5 im Anhang des Gutachtens). Auf der Basis des Mikrozensus 2008 ergibt sich für vollzeitbeschäftigte Erzieherinnen ein Nettoeinkommen von 1.365 Euro pro Monat. Dieses liegt etwa auf dem Niveau des Nettoeinkommens aller weiblichen Beschäftigten in Höhe von 1.387 Euro. Fuchs-Rechlin (2010: 3) folgert: „Entwarnung bei der ökonomischen Situation: ErzieherInnen und KinderpflegerInnen können bei einer Vollzeitbeschäftigung ihren Lebensunterhalt mehrheitlich aus eigener Erwerbsarbeit bestreiten.“ Allerdings liegt ihr Bruttomonatsverdienst nach der Verdienststrukturerhebung 2006 des Statistischen Bundesamts (2009; siehe auch Aktionsrat Bildung 2012) im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufen eher am unteren Ende: So beträgt der Bruttomonatsverdienst von vollzeitbeschäftigten Kindergärtnerinnen und Kinderpflegerinnen 2.514 Euro, während Realschul-, Volksschul- und Sonderschullehrerinnen auf 3.233 Euro und Gymnasiallehrerinnen auf 3.573 Euro kommen.

In einer nicht repräsentativen Befragung des weiblichen Erziehungspersonals durch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), bei der insgesamt 1.900 Fragebögen ausgewertet werden konnten, wurde u.a. die hohe Weiterbildungsmotivation der befragten Erzieherinnen deutlich. Im Hinblick auf die Akzeptanz einer berufsbegleitenden Hochschulausbildung (vgl. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und Universität Dortmund 2007: 17f.) gaben neun Prozent der Befragten an, sie würden einen solchen Studienabschluss auf jeden Fall erwerben; weitere 48 Prozent können sich dies unter Umständen vorstellen (z.B. bei einem nahegelegenen Hochschulstandort, der Möglichkeit eines Fernstudiums, der Anrechnung bisheriger Fortbildungsleistungen). Am höchsten ist die Akzeptanz bei Erzieherinnen unter 30 Jahren. Selbst innerhalb der Altersgruppe der 30- bis 40-Jährigen würden 17 Prozent auf jeden Fall und 62 Prozent unter Umständen ein berufsbegleitendes Hochschulstudium aufnehmen. Damit besteht erhebliches Potenzial für eine berufsbegleitende Hochschulausbildung. Eine Befragung der Leiter von Fachschulen und Berufsfachschulen ergab allerdings, dass sie ihre Absolventinnen und Absolventen zu einem großen Teil (zwei Drittel) für nicht studierfähig halten und insbesondere Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache sowie Defizite in Mathematik sehen (vgl. For-

schungsverbund Deutsches Jugendinstitut und Universität Dortmund 2007; Rudolph 2010).

Wenngleich Studien zu den Absolventinnen und Absolventen der neuen frühpädagogischen Bachelorstudiengänge in Deutschland gegenwärtig erst im Entstehen sind, liegen über die Studierenden in frühpädagogischen Bachelorstudiengängen bereits Informationen aus einer Befragung im Sommersemester 2009 vor (vgl. Helm 2010). Insgesamt konnten schriftliche Fragebögen von 1.000 Studierenden ausgewertet werden. Auch hier sind die Studierenden in der überwiegenden Mehrzahl weiblich (93,1 Prozent). Dies lässt erkennen, dass Männer nicht verstärkt an einer Tätigkeit in frühpädagogischen Einrichtungen interessiert sind. 14,8 Prozent der Studierenden in frühpädagogischen Bachelorstudiengängen haben eigene Kinder – ein Anteil, der im Vergleich zum Bundesdurchschnitt von fünf Prozent der Studierenden als hoch einzustufen ist. Des Weiteren kommen die Studierenden der frühpädagogischen Studiengänge häufiger als in anderen Studienfächern aus nicht akademischen Familien und haben den Zugang zur Hochschule erst im Zuge einer Berufsausbildung erlangt. 59,1 Prozent der Befragten haben die allgemeine Hochschulreife abgelegt, während 31,5 Prozent die Fachhochschulreife und 9,5 Prozent die fachgebundene Hochschulreife vorweisen können. 44,4 Prozent der Studierenden haben bereits vor dem Studium eine Ausbildung abgeschlossen, was deutlich über dem bundesdeutschen Durchschnitt liegt. Der häufigste dieser Abschlüsse war die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, sodass für einen doch recht großen Teil der Studierenden (insgesamt 29 Prozent aller Befragten) fachlich einschlägige berufliche Erfahrungen kennzeichnend sind. Zudem war etwa ein Viertel aller Befragten, die vor Studienbeginn im frühpädagogischen Bereich tätig waren oder während des Studiums noch tätig sind, als Leitungen von Kindertagesstätten beschäftigt. Für Studierende, die bereits vor dem Studium eine sozialpädagogische Qualifikation erworben haben, spielen berufliche Aufstiegschancen eine große Rolle. Systematische und umfangreichere Verbleibstudien der Bachelorabsolventinnen und -absolventen stehen aktuell jedoch noch aus.

Personalbedarf in den nächsten Jahren: Die Frage, inwieweit eine Erhöhung des Anteils an akademisch ausgebildetem Personal kurzfristig möglich ist, wird zum Teil überlagert durch die beschlossene Einführung eines Rechtsanspruchs auf eine Tagesbetreuung für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ab dem 1. August 2013. Wie bereits erwähnt, müssen dafür im Zeitraum von heute bis August 2013 noch etwa 300.000 Plätze in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege geschaffen werden (vgl. Schilling 2011a). Modellrechnungen im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) verweisen sowohl auf regionale Personallücken als auch auf Personalüberhänge und sehen keinen flächendeckenden Personalnotstand (vgl. Rauschenbach/Schilling 2010).

Auf der Basis von Schätzungen des Aktionsrats Bildung (2012; vgl. ausführlicher Schilling 2011b) besteht für Deutschland bis zum Jahr 2013 ein Bedarf von etwa 77.000 Vollzeitkräften; für den Zeitraum 2013 bis 2020 werden weitere 119.000 Vollzeitkräfte benötigt werden. Somit beläuft sich für die Zeitspanne von 2010 bis 2020 der Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen auf etwa 196.000 Vollzeitkräfte. In den alten Bundesländern wird es dabei bis zum Jahr 2013 einen Fehlbedarf von über 23.000 Personen geben und nach 2013 einen Überschuss an ausgebildetem Personal. Im Gegensatz dazu übersteigt das Fachkräftepotenzial in den neuen Bundesländern im gesamten Zeitraum den Personalbedarf. Insgesamt liegt das Fachkräftepotenzial in Deutschland bis zum Jahr

2020 um etwa 11.500 Vollzeitstellen höher als der Personalbedarf. Zwar müssen in den alten Bundesländern noch deutliche Anstrengungen unternommen werden, damit beim heutigen Stand des Fachkräftepotenzials quantitativ hinreichend Personal bis zum Jahr 2020 auf den verschiedenen Ebenen ausgebildet wird. Allerdings stellt sich die Situation für Deutschland insgesamt insofern entspannt dar, als zum einen kein „Personalnotstand“ die notwendige Ausweitung der Plätze für unter dreijährige Kinder verhindert und zum anderen auch nicht befürchtet werden muss, dass aufgrund von Personalknappheit kein Spielraum für Reformen der Ausbildung besteht (siehe dazu die quantitativen Abschätzungen des Aktionsrats Bildung 2012 und Schilling 2011b).

Letztlich dürfte aber die Situation in den nächsten Jahren entscheidend von der Attraktivität des frühpädagogischen Bildungs- und Betreuungsbereichs für die Absolventinnen und Absolventen abhängen. Dies wird u.a. von den Verdienstmöglichkeiten in diesem Feld bestimmt. Verschiedene Stellen fordern deshalb eine Überprüfung bzw. Erhöhung der tariflichen Vergütungen im frühpädagogischen Bereich für Absolventinnen und Absolventen sowohl der Fachschulen als auch der Hochschulen (vgl. z.B. Rudolph 2010; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2011). Um dem kurzfristigen Personalbedarf im Bereich der frühpädagogischen Einrichtungen zu begegnen, werden verschiedene Strategien vorgeschlagen (vgl. z.B. Rauschenbach/Schilling 2010; Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) 2011; Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) 2011): Steigerung der Ausbildungskapazitäten an Fach- und Hochschulen; umfassende Personalentwicklungsmaßnahmen zum Verbleib der (älteren) Fachkräfte im Beruf; Erleichterung der Berufseinmündung; Erhöhung der wöchentlichen Arbeitszeit Teilzeitbeschäftigter; Werbemaßnahmen für einen verstärkten Wiedereinstieg in den Beruf; Nutzung des Potenzials arbeitslos gemeldeter Fachkräfte; Nutzung des Ausbildungspotenzials angrenzender Länder und Gewinnung von Fachkräften mit Migrationshintergrund; Qualifizierungsprogramme für Quereinsteiger (inklusive der Gewinnung von mehr männlichem Personal); mehr Werbung für den Beruf durch verschiedene Instanzen und Konzeptualisierung von Praktika sowie des Freiwilligen Sozialen Jahres in frühpädagogischen Einrichtungen; nicht zuletzt ein flexibler Wechsel des Personals zwischen der Kindertagespflege und den Kindertageseinrichtungen.

Als ein weiteres wichtiges Ergebnis der verschiedenen Modellrechnungen muss festgehalten werden, dass beim gegenwärtigen Stand der einschlägigen Studiengänge an den Hochschulen bis zum Jahr 2020 eine Vollakademisierung des Personals nicht möglich sein wird, da die Kapazitäten der frühpädagogischen Hochschulausbildung heute zu begrenzt sind. Damit wird die Ausbildung des pädagogischen Personals in der frühkindlichen Bildung noch für längere Zeit auf zwei Ebenen stattfinden, an den Fachschulen und an den Hochschulen. Hinzu kommt gegenwärtig noch die Ebene der berufsfachschulischen Ausbildung zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger und zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten.

Die besondere Herausforderung besteht deshalb in der optimalen Gestaltung der Funktionen und Rollen der Arbeit in Einrichtungsteams mit unterschiedlichen Ausbildungen sowie in der sukzessiven Erhöhung der Qualifikationen. Der Bedarf an akademisch ausgebildetem Personal zeigt sich noch deutlicher, falls bis zum Jahr 2020 in jeder Kindertageseinrichtung eine akademisch ausgebildete Fachkraft (z.B. in der Einrichtungsleitung) beschäftigt würde. Im März 2011 gab es in Deutschland 51.484 Kindertageseinrich-

tungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2011). Im Rahmen des Ausbaus von Betreuungsplätzen für unter dreijährige Kinder dürfte sich an der Zahl der Einrichtungen wenig ändern. Für das Jahr 2020 ist mit etwa 51.000 bis 52.000 Kindertageseinrichtungen zu rechnen. Im März 2010 wurden rund 16.000 einschlägig hochschulausgebildete Fachkräfte (Diplom-Sozialpädagoginnen und -Sozialpädagogen bzw. Diplom-Sozialarbeiterinnen und -Sozialarbeiter; Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, Diplom-Heilpädagoginnen und -Heilpädagogen) in Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Werden noch etwa 3.200 Lehrerinnen und Lehrer sowie Personen mit anderen Hochschulabschlüssen dazugerechnet, so waren im Jahr 2010 etwa 19.200 akademisch ausgebildete Personen in Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Bis zum Jahr 2020 kämen nach den bisherigen Kapazitäten an Hochschulen rund 9.000 Personen hinzu (siehe Gutachten des Aktionsrats Bildung 2012), so dass ca. 28.200 Personen mit Hochschulabschluss in den Einrichtungen arbeiten würden. Bei 51.000 bis 52.000 Kindertageseinrichtungen würden somit zusätzlich zu den heutigen Kapazitäten rund 23.000 Hochschulabsolventinnen und -absolventen benötigt.

Angesichts der in diesem Aufsatz skizzierten hohen öffentlichen Anforderungen an die frühpädagogischen Einrichtungen wird in der (Fach-)Öffentlichkeit in Frage gestellt, ob die bisherige Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern – besonders aber die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und -pflegern – hinreichend auf die heutige fachliche Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen, speziell im Hinblick auf die Bildungsförderung der Kinder, vorbereitet. Vor diesem Hintergrund wird einerseits die Akademisierung der Ausbildung gefordert, andererseits werden die besonderen Chancen einer reformierten fachschulischen Ausbildung betont.

Fachschulische Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher: Generell wird von den Fachverbänden, den Trägern wie auch von der Politik für eine Beibehaltung der bisherigen Breitbandausbildung auf Fachschulniveau plädiert (vgl. z.B. Jugendministerkonferenz (JMK) 2005; Langenmayr 2005; Rudolph 2010). Breitbandausbildung meint dabei, dass die fachschulische Ausbildung nicht nur auf die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen vorbereitet, sondern auf die gesamte institutionelle und außerinstitutionelle Arbeit in den verschiedenen sozialpädagogischen Feldern mit Kindern und Jugendlichen im Alter von null bis 27 Jahren. Generell wird davon ausgegangen, dass eine „Spezialausbildung“ für den frühpädagogischen Bereich die Beschäftigungschancen des Erziehungspersonals deutlich schmälern würde, obwohl die Mehrheit der Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen beschäftigt ist. Allerdings wird ebenso die Notwendigkeit gesehen, innerhalb einer breiteren Ausbildung spezifische Schwerpunkte zu setzen (z.B. auf die Arbeit mit unter dreijährigen Kindern oder auf die Einrichtungsleitung) und ggf. auch berufs begleitend (vgl. z.B. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2009; Rudolph 2010). Angesichts der Unterschiedlichkeit der verschiedenen Arbeitsfelder in Kinder- und Jugendhilfe ist eine solche Spezialisierung auf den Bereich der frühkindlichen Bildung sinnvoll (siehe dazu die Empfehlungen des Aktionsrats Bildung (2012)).

Von verschiedenen Seiten werden auch bundesweite fachliche Mindeststandards und eine stärkere Vereinheitlichung der fachschulischen Ausbildung angemahnt (vgl. z.B. Rudolph 2010). Einen wichtigen Beitrag hierzu dürfte auch der Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14. Dezember 2010 – gleichlautend der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 16. September 2010 – leisten, den Gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ zustimmend zur Kenntnis

zu nehmen (vgl. JFMK 2010). Dieser soll eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildungsgänge an Fachschulen, Fachakademien und Hochschulen im Bereich der Bildung und Erziehung in der Kindheit bieten. Das Ziel der fachschulischen Ausbildung, die Befähigung, Erziehungs- und Bildungsaufgaben sowie Betreuungsaufgaben übernehmen zu können und in allen sozialpädagogischen Bereichen selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein, wird vom Orientierungsrahmen bekräftigt. Die Bildung von Ausbildungsschwerpunkten nach Tätigkeitsfeld ist hierbei zugelassen.

Aktuell findet eine breite Diskussion über die Verbindung von fachschulischer und hochschulischer Ausbildung statt. Eine Vielzahl von Reformvorstellungen bezieht sich auf die Durchlässigkeit von fachschulischer und hochschulischer Ausbildung. Die während der fachschulischen Ausbildung erworbenen Kompetenzen sollen – falls die formalen Voraussetzungen erfüllt sind – auf ein Hochschulstudium angerechnet werden. Die JFMK (2010) und die KMK wollen in diesem Zusammenhang ermöglichen, bis zu 50 Prozent eines Hochschulstudiums durch außerhalb eines Hochschulstudiums erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten zu ersetzen.

Berufsfachschulische Ausbildung zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger: Angesichts der Anforderungen an die Qualifikationen des pädagogischen Personals ist zu fordern, keine Neueinstellungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Gruppendienst in frühpädagogischen Einrichtungen ohne mindestens einen Fachschulabschluss vorzunehmen (vgl. z.B. Langenmayr 2005; Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) 2009). Damit würden Kinderpflegerinnen und -pfleger sowie Sozialassistentinnen und -assistenten keinen Eingang mehr in dieses Berufsfeld finden. Dabei muss aber zumindest berücksichtigt werden, dass die bereits in der Praxis tätigen Kinderpflegerinnen und -pfleger und Sozialassistentinnen und -assistenten bzw. die derzeit in der berufsfachschulischen Ausbildung befindlichen Personen systematisch weiterqualifiziert werden müssen, um ein höheres Qualifikationsniveau zu erreichen. Bereits heute verfügt die Mehrheit der Kinderpflegerinnen und -pfleger mindestens über einen mittleren Schulabschluss: 57,7 Prozent der derzeit als Kinderpflegerinnen bzw. Kinderpfleger in Kindertageseinrichtungen Beschäftigten verfügen über den mittleren Schulabschluss, die Fachhochschulreife oder die allgemeine oder fachbezogene Hochschulreife (vgl. Fuchs-Rechlin 2010). Insofern werden die Chancen als gut angesehen, die Ausbildung von Unterstützungspersonal wie Kinderpflegerinnen und -pflegern oder Sozialassistentinnen und -assistenten formal auf die Ebene der Fachschulen anzuheben.

Fort- und Weiterbildung: Die gegenwärtige Diskussion schließt nicht nur die Ausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik oder an den Hochschulen mit ein; sie berücksichtigt ebenso die bereits im Feld tätigen Personen mit Abschlüssen an Fachschulen bzw. Berufsfachschulen.

Bedarf bei der Hochschulausbildung: Mehrere Gründe sprechen für eine Akademisierung der Ausbildung des frühpädagogischen Personals. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit können drei Motivationen unterschieden werden, wobei die erste – vor dem Hintergrund der frühpädagogischen Einrichtungen als Bildungseinrichtungen – als zentral und die beiden weiteren als zusätzliche Begründungen anzusehen sind: (1) Förderung der kindlichen Entwicklung und Bildung: Eine Auseinandersetzung mit theoretischem, abstraktem und wissenschaftlichem Wissen – die bisher von Experten beim frühpädagogischen Personal häufig

als fehlend erachtet wird – ist für die Förderung der Kinder unerlässlich. In den letzten Jahren ist zudem die Komplexität der Anforderungen an das Fachpersonal im Hinblick auf die Förderung der heterogener gewordenen Kindergruppen gestiegen; der Umgang mit Bildungsplänen und Übergängen sowie die Verzahnung mit der Grundschule verlangen nach höheren Qualifikationen des Fachpersonals. (2) Wettbewerbsfähigkeit und soziale Stellung der Fachkräfte: Durch die Akademisierung der Ausbildung soll die Tätigkeit im frühpädagogischen Bereich attraktiver und der Beruf gesellschaftlich aufgewertet werden, nicht zuletzt durch eine bessere Bezahlung. Damit ist auch eine Erhöhung der Attraktivität des Berufs für Männer verbunden. Der frühpädagogische Aufgabenbereich muss hoch motivierte und erfolgreiche Studierende anziehen und Absolventinnen und Absolventen ermuntern, für den Berufseinstieg ihr Fachgebiet anstelle anderer und besser vergüteter Berufsfelder zu wählen. (3) Professionelle Steuerung: Gut ausgebildetes Personal benötigt weniger Vorgaben für eine qualitativ hochwertige Arbeit und ist in der Lage, vielfältige Tätigkeiten, speziell im Hinblick auf Management- und Leitungsaufgaben, professionell auszuführen.

Nicht zuletzt befördert durch den Bologna-Prozess (vgl. v. Behr/Diller/Schelle 2009) gibt es seit dem Jahr 2004 eine rasante Entwicklung, in der frühpädagogische Bachelorstudiengänge in der Regel an (Fach-)Hochschulen sowie in Baden-Württemberg an pädagogischen Hochschulen eingerichtet wurden. Die Vielfalt dieser Studiengänge in struktureller und inhaltlicher Hinsicht ist enorm. Viernickel (2008) zählt für März 2008 über 55 Standorte mit knapp 60 umgesetzten oder in Planung befindlichen Studiengängen im frühpädagogischen Bereich. Pasternack und Schulze (2010) zählen im Jahr 2010 bereits 67 frühpädagogische Studienangebote. Werden frühpädagogisch affine und Kita-Management-Studiengänge hinzuaddiert, kommen die Autoren auf 78 Angebote. Die Robert Bosch Stiftung (2011) nennt nur ein Jahr später bereits 90 Studiengänge, einschließlich solcher, die dem Management von Kindertagesstätten zuzuordnen sind. Die weitgehend unkoordinierte Entwicklung von frühpädagogischen Studiengängen an meistens sozialpädagogisch orientierten Hochschulen, teilweise auch an Universitäten sowie in Baden-Württemberg an den pädagogischen Hochschulen wirft eine breite Palette von Problemen auf, die vor einer fachlich sinnvollen Weiterentwicklung der hochschulischen Ausbildung gelöst werden müssen.

Ein erster Problembereich betrifft die Ausrichtung der hochschulischen Ausbildung: Soll es sich, wie bei der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, um eine Breitbandausbildung handeln (vgl. z.B. DBSH 2009; Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) 2010) oder soll sie speziell auf das Fachpersonal für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ausgerichtet sein? Der Aktionsrat Bildung (2012) empfiehlt hier angesichts des gegenwärtigen Bedarfs an Fachkräften für die frühkindliche Bildung und der spezifischen Anforderungen der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit in diesem Bildungsbereich eine Spezialisierung der Ausbildung auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen.

Ein zweiter Problembereich bezieht sich auf den Arbeitsschwerpunkt von Absolventinnen und Absolventen akademischer Studiengänge: Sollen sie für die direkte Arbeit mit Kindern qualifiziert werden oder soll der Schwerpunkt auf Leitungsaufgaben liegen? Angesichts der Tatsache, dass in diesem Jahrzehnt insgesamt nur ein eher geringer Anteil des Fachpersonals akademisch ausgebildet werden kann bzw. bis 2020 einen einschlägigen akademischen Abschluss aufweisen wird, empfiehlt der Aktionsrat Bildung (2012) eine Schwerpunktsetzung der akademischen Studiengänge auf Leitungsfunktionen, wo

durch Anpassungen in den Ausbildungscurricula an den Hochschulen erforderlich wären. Im Mittelpunkt sollte die pädagogische Führung im Sinne des Vorlebens eines guten Rollenmodells, Teambildungsaufgaben, Supervision, Coaching und Anleitung sowie Vermittlung von Fachwissen an das Einrichtungsteam stehen. Die Empfehlung des Aktionsrats Bildung (2012), den Schwerpunkt der Hochschulausbildung auf Leitungsfunktionen zu legen, bedeutet auch die Übernahme unterschiedlicher Funktionen in einer Kindertageseinrichtung von auf unterschiedlichen Niveaus ausgebildetem Personal. Dazu müssen entsprechende Modelle der Arbeitsaufteilung gezielt entwickelt und in der Ausbildung auf den verschiedenen Ebenen berücksichtigt werden.

Der dritte Problemkreis thematisiert die notwendigen Praxisanteile in der hochschulischen Ausbildung. Welche Rolle spielt der Lernort Praxis in der Hochschulausbildung und wie umfangreich soll er sein? Verbindungen zwischen dem Lernort Praxis und dem Lernort Hochschule wie auch dem Lernort Fachschule sollten nach den Empfehlungen des Aktionsrats Bildung (2012) in Zukunft systematisch angelegt und curricular ausformuliert sein (vgl. Diskowski 2011).

Der vierte Problemkreis betrifft die Klientel für die hochschulische Ausbildung. Zunächst einmal bestehen gute Chancen, nicht nur Schulabgängerinnen und Schulabgänger, sondern ebenso bereits im Feld tätige Personen für das Hochschulstudium zu gewinnen. Erzieherinnen und Erzieher besitzen zu einem hohen Anteil die (Fach-)Hochschulreife und haben damit die formale Voraussetzung für ein Studium. Darüber hinaus liegt eine hohe Akzeptanz für eine berufsbegleitende Hochschulausbildung vor. Insgesamt empfiehlt der Aktionsrat Bildung (2012) deshalb, besondere Anstrengungen zu unternehmen, bereits im frühpädagogischen Feld arbeitende Personen für ein (berufsbegleitendes) Hochschulstudium zu gewinnen.

Der fünfte Problemkreis bezieht sich vor allem auf die Universitäten und die Frage, ob es überhaupt genügend einschlägiges, an den Universitäten frühpädagogisch qualifiziertes (promoviertes) Personal gibt, um die wissenschaftliche und forschungsbasierte Ausbildungssituation an Hochschulen zu sichern. Nachdem der frühpädagogische Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsbereich an den Universitäten jahrzehntelang vernachlässigt wurde – bis vor Kurzem gab es in Deutschland nur vier Lehrstühle für Frühpädagogik –, bedarf es dringend des Ausbaus von Forschungs- und Ausbildungsstrukturen an Universitäten. Der Aktionsrat Bildung (2012) fordert deswegen die Einrichtung weiterer frühpädagogischer Professuren und Lehrstühle.

Nach Ansicht des Aktionsrats Bildung (2012) besteht aber keine Notwendigkeit, das gesamte Personal in frühpädagogischen Einrichtungen auf Hochschulebene auszubilden. Als eine Möglichkeit des Verhältnisses von Fach- und Hochschulen bzw. der Weiterentwicklung von Fachschulen nennt Pasternack (2008) ein Institutionentransfermodell: Einzelne Fachschulen oder Fachschulteilte werden nach einem erfolgreichen Organisationsentwicklungsprozess in Berufsakademien oder Fachhochschulen integriert.

6. Zusammenfassung der zentrale Empfehlungen des Aktionsrats Bildung

Der Aktionsrat Bildung (2012) versteht Kindertageseinrichtungen in der Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung primär als Bildungseinrichtungen. Vor diesem Hintergrund spricht er sich vor allem für die folgenden Handlungsempfehlungen aus:

1. Zur Professionalisierung des Fachpersonals in der Frühpädagogik sollte ein koordiniertes Gesamtkonzept für Aus-, Weiter- und Fortbildung auf verschiedenen Ebenen entwickelt werden. Ziel muss es sein, nicht auf einzelne Ausbildungsgänge auf Fach- oder Hochschulebene zu fokussieren, sondern in einem Gesamtkonzept das frühpädagogische Arbeitskräftepotenzial insgesamt zu professionalisieren. Dazu gehört auch, die Durchlässigkeit der verschiedenen Ausbildungsgänge sicherzustellen.
2. Die Hochschulstudiengänge für das pädagogische Personal in der frühkindlichen Bildung sollten deutschlandweit vereinheitlicht werden und sich auf Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit in Kindertageseinrichtungen spezialisieren. Die hochschulischen Ausbildungscurricula sollten sich auf die Vermittlung von professionellen Handlungskompetenzen beziehen. Dabei sollte auch besonderer Wert auf eine systematische und curricular ausformulierte Abstimmung mit dem Lernort „Praxis“ gelegt werden. Die hochschulische Ausbildung sollte dabei vor allem auf die Übernahme von Leitungsfunktionen – speziell im Hinblick auf Teambildungsaufgaben, pädagogische Führung, Supervision, Coaching und Anleitung sowie Vermittlung von Fachwissen an das Einrichtungsteam – qualifizieren.
3. Um die große Motivation im Hinblick auf eine höhere Qualifizierung von bereits in Kindertageseinrichtungen tätigen Erzieherinnen und Erziehern mit Fachschulabschluss zu nutzen, sollten berufsbegleitende frühpädagogische Hochschulstudiengänge ausgeweitet werden.
4. Bis zum Jahr 2020 sollte in jeder Kindertageseinrichtung mindestens eine auf Hochschulebene einschlägig ausgebildete Fachkraft – zentral in der Einrichtungsleitung – beschäftigt sein. Um diese Zielmarke zu erreichen, müssen über die bisherigen Kapazitäten an Hochschulen hinaus bis zum Jahr 2020 weitere rund 23.000 Fachkräfte an Hochschulen ausgebildet werden. Dies würde etwa eine Verdoppelung bis Verdreifachung der bestehenden Ausbildungskapazitäten bedeuten.
5. Um die Attraktivität der Hochschulausbildung und des Verbleibs im frühpädagogischen Feld zu steigern, wird empfohlen, die Vergütung für die Absolventinnen und Absolventen der frühpädagogischen Hochschulstudiengänge auf das Niveau der Vergütung für Absolventinnen und Absolventen vergleichbarer Studiengänge außerhalb des frühpädagogischen Bereichs anzuheben.
6. Die fachschulische Ausbildung kann zwar weiterhin als Breitbandausbildung angelegt sein, sollte aber eine dezidierte Schwerpunktbildung in der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit in Kindertageseinrichtungen ermöglichen. Die Ausbildungscurricula sollten sich ebenfalls auf die Vermittlung von professionellen Handlungskompetenzen beziehen. Die unterschiedlichen, auf Fachschul- und Hochschulebene zu erreichenden Kompetenzniveaus müssen weiter ausdifferenziert und transparent gemacht werden.

7. Verpflichtende Fort- und Weiterbildungen des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen sollten als ein selbstverständlicher Standard betrachtet werden. Um darüber hinaus Anreize zur beruflichen Weiterentwicklung zu schaffen, sollte es dem in der Praxis tätigen frühpädagogischen Personal ermöglicht werden, über ein systematisches Weiterbildungsprogramm einen höheren Fachkräftestatus zu erreichen, ohne ein Hochschulstudium aufnehmen zu müssen. Dieses Weiterbildungsprogramm sollte in Verbindung mit den Hochschulen entwickelt und umgesetzt werden; der erfolgreiche Abschluss sollte zertifiziert werden und zu einer Verbesserung in der Vergütung führen; die Teilnahme sollte staatlich gefördert werden.
8. Mittelfristig sollte nur noch fachschulisch und hochschulisch ausgebildetes Personal in Kindertageseinrichtungen arbeiten, d.h., es sollte mittelfristig auf Neueinstellungen von Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern sowie Sozialassistentinnen und Sozialassistenten verzichtet werden. Die bereits jetzt in der Praxis tätigen Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. die derzeit in der berufsfachschulischen Ausbildung befindlichen Personen sollten systematisch weiterqualifiziert werden, um ein höheres Qualifikationsniveau zu erreichen. Personal, das in den frühpädagogischen Einrichtungen unterstützende Funktionen wahrnimmt, sollte – vor allem unter Bildungsgesichtspunkten – zukünftig auf einem höheren formalen Niveau ausgebildet werden.
9. Nachdem der frühpädagogische Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsbereich an den Universitäten jahrzehntelang vernachlässigt wurde, müssen dringend Forschungs- und Ausbildungsstrukturen ausgebaut werden, um entsprechend wissenschaftlich qualifiziertes Personal für die Hochschulen, aber auch für die Fachschulen zur Verfügung stellen zu können. Dazu muss die Anzahl an Professuren für Frühpädagogik deutlich erhöht werden. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im frühpädagogischen Bereich wird als eine gesellschaftliche Aufgabe angesehen, bei der sich auch die Stiftungen engagieren sollten.

Das Ziel, bis zum Jahr 2020 in allen Kindertageseinrichtungen mindestens eine akademisch ausgebildete Fachkraft (bevorzugt in Leitungsfunktionen) zu beschäftigen, erfordert, über die gegenwärtig vorhandenen hochschulischen Kapazitäten hinaus, eine erhebliche zusätzliche Anzahl von Fachkräften auf Hochschulniveau auszubilden. Der Aktionsrat Bildung (2012) hat dazu in seinem Gutachten zwei detaillierte Szenarien entwickelt.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Gutachten. vbw. Münster: Waxmann (herausgegeben von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw)).
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2010). *Frühpädagogische Studiengänge im Spannungsfeld von Spezialisierung und Generalisierung. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe*. <http://www.agj.de/pdf/5/Fruehpaedagogik.pdf> [Stand: 2011-10-15].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder/Tempe: Education and the Public Interest Center and Education Policy Unit. [http://www.nieer.org/resources/research/Preschool LastingEffects.pdf](http://www.nieer.org/resources/research/Preschool%20LastingEffects.pdf) [Stand: 2011-09.15].

- Baumert, J./Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 4, S. 469-520.
- Behr, A. v./Diller, A./Schelle, R. (2009). Die Ausbildung der Erzieherinnen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe*, 57, 1, S. 146-158.
- Blok, H./Fukkink, R. G./Gebhardt, E. C./Leseman, P. P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 1, S. 35-47.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2011). *Ansätze und Überlegungen zum Umgang mit der Fachkräftesituation in Kindertageseinrichtungen*. http://www.bagfw.de/uploads/tx_twppublication/Fachkr%C3%A4fteentwicklung_in_Kindertageseinrichtungen_08.03.2011.pdf [Stand: 2011-10-15].
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2009). *Fachliche Empfehlungen zur Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung der unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. http://www.bagljae.de/Stellungnahmen/107_Qualitaet%20der%20Bildung,%20Erziehung,%20Betreuung%20unter%203jaehrige_2009.pdf [Stand: 2011-10-04].
- Burchinal, M./Vandergrift, N./Pianta, R./Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 2, S. 166-176.
- Camilli, G./Vargas, S./Ryan, S./Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, 3, S. 579-620.
- Dearing, E./McCartney, K./Taylor, B. A. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80, 5, S. 1329-1349.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) (2009). *Qualifizierung, Nachhaltigkeit und Akademisierung. Der DBSH setzt sich für eine umfassende Verbesserung der Qualifikation, Arbeitsbedingungen und Bezahlung von ErzieherInnen ein*. <http://www.dbsch.de/html/berufspolitik.html> [Stand: 2011-10-04].
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2011). *Eckpunktepapier des Deutschen Vereins zu den Herausforderungen beim Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren*. http://www.deutscher-verein.de/05empfehlungen/empfehlungen_archiv/2010/pdf/DV%2002-11_Eckpunktepapier_Ausbau%20KTB.pdf [Stand: 2011-10-04].
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, S. 47-61.
- Diskowski, D. (2011). Ist Akademisierung selbstverständlich Professionalisierung? Kopf und Bauch – ein unbegriffener Zusammenhang in der Handlungskompetenz von Erzieherinnen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 4/2011, S. 48-52.
- Early, D. M./Bryant, D. M./Pianta, R. C./Clifford, R. M./Burchinal, M. R./Ritchie, S./Howes, C./Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 2, S. 174-195.
- Early, D. M./Maxwell, K. L./Burchinal, M./Alva, S./Bender, R. H./Bryant, D./Cai, K./Clifford, R. M./Ebanks, C./Griffin, J. A./Henry, G. T./Howes, C./Iriondo-Perez, J./Jeon, H.-J./Mashburn, A. J./Peisner-Feinberg, E./Pianta, R. C./Vandergrift, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 2, S. 558-580.
- Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und Universität Dortmund (2007). *Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Fuchs-Rechlin, K. (2009). Akademisierung in Kindertageseinrichtungen – Schein oder Sein? *KOMDAT – Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe*, 12, 1, S. 18-19.
- Fuchs-Rechlin, K. (2010). *Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. <http://www.gew.de/Binaries/Binary71323/WEB%20Mikrozensus.pdf> [Stand: 2011-09-11].

- Fukkink, R. G./Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3, S. 294-311.
- Hall, J./Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2009). The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford Review of Education*, 35, 3, S. 331-352.
- Hasselhorn, M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldemann, T./Hauser, B. (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann, S. 77- 88.
- Hasselhorn, M./Grube, D. (2008). Individuelle Voraussetzungen und Entwicklungsbesonderheiten des Lernens im Vorschul- und frühen Schulalter. *Empirische Pädagogik*, 22, 2, S. 113-126.
- Havnes, T./Mogstad, M. (2011). No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3, 2, S. 97-129.
- Heckman, J. J./Moon, S. H./Pinto, R./Savelyev, P./Yavitz, A. (2010). *A new cost-benefit and rate of return analysis for the Perry Preschool Program: A summary*. Bonn: Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA Policy Paper No. 17).
- Heisner, M. J./Lederberg, A. R. (2011). The impact of child development associate training on the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 2, S. 227-236.
- Helm, J. (2010): *Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult:child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 3, S. 404-425.
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2005). *Beschlüsse JMK am 12./13. Mai 2005 in München. Top 10 – Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe*. http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/TOP%2010%20-%20Beschluss.15475637.pdf [Stand: 2011-10-04].
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2008). *Beschlüsse der JFMK-Sitzung am 29./30. Mai 2008 in Berlin*. <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.186500.de> [Stand: 2011-10-05].
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010). *Umlaufbeschluss vom 14. Dezember 2010. Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern; Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/06-2010%20JFMK-Umlaufbeschluss%20Gemeinsamer%20Orientierungsrahmen.PDF, sowie die Anlage [http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/06-2010%20JFMK-Umlaufbeschluss%20Gemeinsamer%20Orientierungsrahmen.PDF/dia_fast/5527/Anlage%20Gemeinsamer%20Orientierungsrahmen%20vom%2016.PDF](http://www.mbjs.brandenburg.de/mehttp://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/06-2010%20JFMK-Umlaufbeschluss%20Gemeinsamer%20Orientierungsrahmen.PDF/dia_fast/5527/Anlage%20Gemeinsamer%20Orientierungsrahmen%20vom%2016.PDF) [Stand: 2011-10-04].
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2011). *Beschlüsse JFMK 26./27. Mai 2011 in Essen*. http://www.jfmk.de/JFMK_AGJF/Beschl__sse_JFMK_26__27_05_2011/index.html [Stand: 2011-10-04].
- Kelley, P./Camilli, G. (2007). *The impact of teacher education on outcomes in center-based early childhood education programs: A meta-analysis*. [NIEER Working Paper]. <http://nieer.org/resources/research/TeacherEd.pdf> [Stand: 2011-07-04].
- Kluczniok, K./Roßbach, H. G./Große, C. (2010). Fördermöglichkeiten im Kindergarten: Ein Systematisierungsversuch. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, T. (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 133-152.
- Kuger, S./Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, S. 159-178.
- Langenmayr, M. (2005). Quo vadis Erzieher/innen-Ausbildung? Acht Anfragen aus der Sicht der Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. *Kita spezial, Sonderheft 3/2005*, S. 39-45.
- Leseman, P. P. M. (2009). Die Wirkung qualitativ hochwertiger Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebote auf die frühkindliche Entwicklung. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse. In: EA-CEA/Eurydice (Hrsg.), *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten*. Brüssel: Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, S. 17-50.

- Mason, K.O./Duberstein, L. (1992). Consequences of child care for parent's well-being. In: Booth, A. (Hrsg.), *Child care in the 1990s. Trends and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 127-158
- Oberhuemer, P./Schreyer, I. (2010). *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pasternack, P./Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula*. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Hochschulforschung (HoF Arbeitsbericht 2'10),
- Rauschenbach, T./Schilling, M. (2010). *Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen*. München: Deutsches Jugendinstitut (WIFF-Studie Nr. 1).
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH
- Roßbach, H. G. (2004). Kognitiv anregende Lernumwelten im Kindergarten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jahrgang, Beiheft 3*, S. 9-24.
- Roßbach, H. G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bd. 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 55-174.
- Roßbach, H. G. (2008). Vorschulische Erziehung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 283-323 (Völlig überarbeitete Neuauflage).
- Roßbach, H. G./Kluczniok, K./Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, S. 139-158.
- Roßbach, H. G./Sechtig, J./Freund, U. (2010). *Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“*. Ergebnisse der Kindergartenphase. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Rudolph, B. (2010). *Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut (WIFF-Studie Nr. 2).
- Sammons, P./Anders, Y./Sylva, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Barreau, S. (2008). Children's cognitive attainment and progress in English primary schools during key stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, S. 179-198.
- Schilling, M. (2011a). Die Zukunftsbranche Kinder- und Jugendhilfe – Personalbedarfe bis 2025 belaufen sich auf 333.000 Fachkräfte. *KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 14, 1-2*, S. 1-8.
- Schilling, M. (2011b). *Fachkräftebedarf in Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2020*. URL: <http://www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=75>.
- Schweinhart, L. J./Montie, J./Xiang, Z./Barnett, W. S./Belfield, C. R./Nores, M. (2005). *Lifetime effects. The High/Scope Perry Pre-School Study through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Mutton, S./Gilden, R./Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London: Department for Education and Skills (Research Report No. 356).
- Statistisches Bundesamt (2009). *Verdienste und Arbeitskosten. Verdienstrukturerhebung 2006 – Verdienste nach Berufen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2011). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Sylva, K./Melhuish, E. C./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Elliot, K. (2004). The effective provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in

- England. In: Faust, G./Götz, M./Hacker, H./Roßbach, H. G. (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 154-167.
- Taggart, B./Sylva, K./Siraj-Blatchford, I./Melhuish, E. C./Sammons, P./Walker-Hall, J. (2000). *The effective provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical paper 5 – Characteristics of the centres in the EPPE sample: Interviews*. London: Department for Education and Employment/Institute of Education, University of London.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 2, S. 206-222.
- Tietze, W./Roßbach, H. G./Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Vandell, D. L. (2011). *Results of the NICHD-Study: Effects of early child care are found at age 15*. Vortrag auf der Fachtagung „Qualität und Effekte frühkindlicher Bildung und Betreuung: ein internationaler Vergleich“ der Robert Bosch Stiftung und des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg am 17./18.11.2011 in Berlin.
- Vandell, D.L./Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty. <http://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf> [Stand: 2012-06-02],
- Viernickel, S. (2008). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, S. 123-138.
- Whitebook, M. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments – A review of the literature*. Summary version <http://nccic.acf.hhs.gov/node/27643> [Stand: 2012-07-07].

Eingereicht am/Submitted on: 03.05.2012

Angenommen am/Accepted on: 23.06.2012

Anschriften der Autoren/Addresses of the authors:

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach
 Otto-Friedrich-Universität Bamberg
 Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik
 Markusstraße 8a
 96047 Bamberg
 Deutschland/Germany

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld
 Otto-Friedrich-Universität Bamberg
 Lehrstuhl für Soziologie I
 Wilhelmsplatz 3
 96047 Bamberg
 Deutschland/Germany

E-Mail: hans-peter.blossfeld@uni-bamberg.de
hans-guenther.rossbach@uni-bamberg.de

Das Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (***ifb***) berichtet an dieser Stelle in loser Folge über aktuelle Forschungsprojekte, neue Forschungsvorhaben, Tagungen und Veröffentlichungen.

Vorankündigung

Im kommenden Jahr wird das Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg den 4. Europäischen Fachkongress Familienforschung in Bamberg ausrichten.

Der Kongress mit dem Titel *Zukunft der Familie – Anforderungen an Familienpolitik und Familienwissenschaft* wird von Donnerstag, 6. Juni bis Samstag, 8. Juni 2013 stattfinden.

Kooperationspartner bei diesem Vorhaben sind wie bei den vorangegangenen Kongressen das Österreichische Institut für Familienforschung (ÖIF) der Universität Wien und Prof. Dr. Norbert F. Schneider, Direktor des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung. Als Referenten sind internationale Wissenschaftler(innen) angefragt. Teilnehmen werden neben Wissenschaftler(inne)n auch Repräsentant(inn)en aus Politik und Praxis, insbesondere den Familienverbänden.

Die Zielsetzung des Kongresses ist es, den Austausch über die künftige Entwicklung in familienrelevanten Gesellschaftsbereichen zu ermöglichen und dabei die künftigen Anforderungen an Familienpolitik und Familienforschung zu diskutieren.

Einen Themenblock bildet die Entwicklung von Familien in Europa, wobei auf Einstellungen und Trends ebenso eingegangen wird wie auf die Pluralisierung von Lebensformen und innerfamiliärer Arrangements. Weiterhin werden Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Familienpolitik und ihr Einfluss auf die Familienentwicklung betrachtet sowie die Bedeutung von Mobilität und Migration in Europa besprochen. Ein dritter Themenbereich befasst sich mit der Zukunft der Familien-

wissenschaften und ihren Möglichkeiten und Grenzen. Nach theoretischen und konzeptionellen Fragen werden Parallelsessions zum einen neue Entwicklungen bei Erhebungszugang und Repräsentativität und zum anderen vernachlässigte Perspektiven von „Doing Family“ erörtert.

Die Veranstaltung wird abgerundet mit einem hochkarätig besetzten familienpolitischen Forum. Als abschließender Themenbereich wird die Interdisziplinarität der Familienwissenschaften aus der Perspektive der Praxis und der verschiedenen familienwissenschaftlichen Disziplinen behandelt.

Programm und nähere Informationen sind verfügbar unter www.familyscience.eu.

Aktuelle Veröffentlichungen:

Bergold, Pia/Rinklake, Annika/Rupp, Marina: Netzwerk Familienpaten - Teilbericht I: Die Beurteilung der Schulungen. *ifb*-Materialien 2-2012

Cyprian, Gudrun/Dechant, Anna: Hofer Schulbegleitung. Abschlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung. *ifb*-Materialien 3-2012

Mühling, Tanja/Schreyer Jessica: Beziehungsverläufe in West- und Ostdeutschland – Stabilität und Übergänge. *ifb*-Materialien 4-2012



Systemische Gesellschaft
Deutscher Verband für systemische Forschung,
Therapie, Supervision und Beratung e.V.

Ausschreibung für den wissenschaftlichen Förderpreis der Systemischen Gesellschaft 2013

Die Ausschreibung verfolgt das Ziel, die Relevanz Systemischen Denkens für die therapeutische und beraterische Praxis zu verdeutlichen und die Forschung in diesem Bereich anzuregen.

Ausgezeichnet wird eine Diplomarbeit, Dissertation, Habilitation oder ein anderes (auch außeruniversitäres) Projekt,

- das empirische Forschungsdesigns entwickelt,
- das eine mit Systemischen Modellen kompatible und innovative Methodik aufweist und
- das sich auf praxisrelevante Bereiche aus der Therapie, Gesundheitsversorgung, Supervision, Beratung und auf institutionelle Innovationsprozesse bezieht.

Der wissenschaftliche Förderpreis ist mit 3.000,- Euro dotiert.

Ein unabhängiges fünfköpfiges Gutachtergremium entscheidet über die Vergabe des Preises.

Die Preisvergabe erfolgt im Rahmen der SG-Mitgliederversammlung im April 2013 in Berlin.

Bitte schicken Sie Ihre Arbeit bis zum **14. Dezember 2012** in dreifacher Ausführung an:

Systemische Gesellschaft e.V.	Telefon: +49-30-53 69 85 04
„Wissenschaftlicher Förderpreis“	Telefax: +49-30-53 69 85 05
Brandenburgische Straße 22,	E-Mail: info@systemische-gesellschaft.de
D-10707 Berlin	WWW: http://www.systemische-gesellschaft.de

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung und wünschen Ihnen viel Erfolg!