

Sabrina Bonanati, Nicole Gruchel, Ricarda Kurock & Heike M. Buhl

## **Teilhabe von Eltern an schulischem Lernen mit Family-Literacy-Programmen**

### **Langzeiteffekte von „LIFE – Lesen in Familie erleben“ auf die elterliche Unterstützung beim Lesenlernen**

---

#### **Zusammenfassung**

*Family-Literacy-Programme stellen eine gute Möglichkeit dar, Eltern in Bildungsprozesse einzubeziehen. Am Beispiel des Programms „LIFE – Lesen in Familie erleben“ wird die Wirkung auf elterliche Unterstützung beim Lesenlernen von Erstklässler\*innen unter Einbezug von Eltern- und Kinderperspektive untersucht. Sowohl direkt nach dem Programm als auch ein halbes Jahr später wirkte das Programm positiv auf verschiedene Arten der Anschlusskommunikation beim gemeinsamen Lesen.*

*Schlüsselwörter: Kooperation, Familie, Lesekompetenz, Längsschnittstudie, Intervention*

#### **Parent Involvement with Family Literacy Programs**

Long-term Effects of “LIFE – Experience Reading in Families” on Parental Reading Support

#### **Abstract**

*Family literacy programs are a good way to involve parents in their children’s education. Using the example of “LIFE – Experience reading in families”, the effect of the program on parental support during shared reading with their first graders was investigated. Both the parents’ and the children’s perspectives were taken into account. The program had a positive effect on various types of book interaction during shared reading directly after and six months after the end of the program.*

*Keywords: cooperation, family, reading literacy, longitudinal study, intervention*

## **1 Einleitung**

Eine qualitätsvolle Unterstützung beim Lernen zu Hause wird aktuell durch den COVID-19-bedingten Distanzunterricht viel diskutiert und wieder in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt, hat in der Forschung zu Determinanten von Schulleistung aber

eine lange Tradition. Family-Literacy-Programme (FLP) sind eine Möglichkeit, Eltern in Bildungsprozesse einzubeziehen und können zugleich die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule stärken. Als generationsübergreifende Förderprogramme mit dem Fokus auf das Lesen haben gerade FLP zum Schuleintritt viele Potenziale: Eltern kommen mit ihren Kindern gemeinsam in die Schule, lernen so Lehrkräfte und das Bildungssystem kennen, bauen Beziehungen auf und erhalten wichtigen Input für die Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen zu Hause (Wiescholek, 2018). Für nicht alle dieser Potenziale von FLP liegt empirische Evidenz vor und einige sind von der Gestaltung und Implementation der FLP abhängig (Nickel, 2016). Während positive Effekte von FLP auf die Lesekompetenz von Kindern bereits durch Meta-Analysen veranschaulicht wurden, sind Effekte auf die elterliche Unterstützung beim Lesenlernen bislang nur vereinzelt und weniger systematisch untersucht (Nickel, 2014). Studien zur Wirkung von FLP im Schulkontext mangelt es zudem oft an einem (quasi-)experimentellen Design und der Beurteilung von FLP durch mehrere Perspektiven. Oft wird nur die Eltern- oder nur die Kinderperspektive erfasst. Auch werden FLP an Schulen häufig wenig standardisiert durchgeführt, was Wirkungsanalysen erschwert. Diese sind jedoch wichtig, um Schulen evidenzbasiert Möglichkeiten zur Stärkung der Zusammenarbeit mit Eltern vorzuschlagen.

Am Beispiel des standardisierten schulbasierten FLP „LIFE – Lesen in Familie erleben“ (Bonanati, Greiner, Gruchel & Buhl, 2020), wird die Wirkung auf die elterliche Unterstützung beim Lesenlernen untersucht. Diese wird sowohl aus Eltern- als auch aus Kinderperspektive betrachtet.

## 1.1 Elterliche Unterstützung beim Lesenlernen von Kindern

Wenn Eltern sich für schulische Belange engagieren, hat dies in der Regel positive Auswirkungen auf die Leistungen, die soziale Entwicklung und die Motivation ihrer Kinder (Jeynes, 2005). Neben der Quantität ist es vor allem die Qualität elterlicher Unterstützung, welche das Lernverhalten und letztlich die Leistungen von Schüler\*innen beeinflusst. Nicht per se wirkt damit elterliche Unterstützung positiv. So stand eine eher kontrollierende Unterstützung bei Lesehausaufgaben in negativer Wechselwirkung mit der Leseleistung. Dem gegenüber erwies sich ein wertschätzendes, Autonomie förderndes und an den Bedürfnissen des Kindes orientiertes Unterstützungsverhalten als lernförderlich (Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014).

Zur Vorhersage von Schulleistungen und Lesekompetenz sind neben den wenig veränderbaren familiären Hintergrundmerkmalen, wie z.B. Herkunft und Bildungshintergrund, vor allem prozessbezogene Merkmale, wie die elterlichen Unterstützungsfähigkeiten, interessant (McElvany, Becker & Lüdtke, 2009). Eines der prominentesten Modelle zur Beschreibung der elterlichen Unterstützung beim Lesen-

lernen ist das Home Literacy Modell (HLM; Sénéchal, 2006): Elterliche Unterstützung kann sowohl formaler (z. B. gezieltes Beibringen schriftsprachlicher Fähigkeiten) als auch informeller Art (z. B. gemeinsames Lesen) sein. Weil nach Schuleintritt informelle Aspekte elterlicher Unterstützung zwar in ihrer Häufigkeit sinken, aber einen wichtigen Schwerpunkt in der fortdauernden Lesesozialisation von Kindern darstellen, fokussieren wir im Folgenden darauf. Informelle lesebezogene Unterstützung beinhaltet neben dem gemeinsamen Lesen v. a. die Anschlusskommunikation – d. h. die Gespräche während und nach dem gemeinsamen Lesen – welche sich positiv auf das Leseverständnis, die Lesehäufigkeit und -motivation von Kindern auswirkte (Sénéchal & Young, 2008; McElvany et al., 2009; Niklas, Möllers & Schneider, 2013). Neben der Häufigkeit von Anschlusskommunikation wird auch hier immer wieder ihre Qualität hervorgehoben. Wenn Eltern beim gemeinsamen Lesen Strategien anwendeten, bspw. Inhalte wiederholten, das Textverständnis der Kinder klärten oder über den Text hinausgehende Gesprächsinhalte initiierten, führte dies bei Erstklässler\*innen zu einem besseren Wortschatz und darauf aufbauend im weiteren Verlauf der Schulzeit zu einem besseren Leseverständnis (De Jong & Lesemann, 2001; McElvany, 2008; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005).

Trotz der Bedeutung der elterlichen Unterstützung für den Lesekompetenzerwerb berichteten Eltern häufig, dass ihre informelle Unterstützung ab Schuleintritt der Kinder sank. So erwarteten Eltern von sich selbst zwar, dass sie ihre Kinder auch weiterhin beim Lesenlernen unterstützen, merkten aber gleichzeitig, dass diese Unterstützung aufgrund zunehmender Aufgaben mit Schuleintritt und einer wachsenden Unsicherheit bzgl. der schulischen Inhalte zu kurz käme (Tao, Lau & Yiu, 2019). Hier können Schule und Lehrkräfte aktiv werden, denn insbesondere Einladungen von Seiten der Schule motivieren Eltern zu mehr Engagement und zeigen Möglichkeiten auf, wie diese Unterstützung weiter in den Alltag integriert werden kann (Killus & Paseka, 2020). Eine Möglichkeit, Eltern in die Schule einzuladen und stärker an Bildungsprozessen teilhaben zu lassen, sind Family-Literacy-Programme.

## 1.2 Family-Literacy-Programme (FLP)

Grundlegend können drei verschiedenen Typen von FLP unterschieden werden: (A) schulbasierte FLP der Kooperation mit Eltern in Schulen und Elementarbildung, (B) heimbasierte FLP der aufsuchenden Bildungsarbeit bzw. Hausbesuchsprogramme und (C) FLP der sozial-räumlich organisierten Grund- und Familienarbeit (Nickel, 2016). FLP des Typs A können als Einladung von Schulen an Eltern verstanden werden. Damit eignen sich diese FLP besonders für die Stärkung der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, weil sie aufgrund ihres meist niedrigschwelligen Angebots, ihres informelleren Charakters und einem enrichment-orientierten Fokus gerade Eltern aus eher bildungsferneren Elternhäusern dazu einladen, zu bildungsbezogenen Themen in die Schule zu kommen (Bonanati et al., 2020; Rabkin, Geffers, Hanemann,

Heckt & Pietsch, 2018). Als generationsübergreifende Interventionsprogramme bieten sie eine gute Möglichkeit, Eltern zu Beginn der Grundschulzeit in schulische Bildungsprozesse einzubeziehen (Wiescholek, 2018). Die meisten FLP, vor allem aber FLP des oben beschriebenen Typs A verfolgen drei zentrale Ziele: (1) Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen der Kinder, (2) Stärkung lesebezogener Unterstützungsfähigkeiten der Eltern und (3) Förderung lesebezogener Interaktion zwischen Eltern und Kindern. Diese Ziele werden durch gemeinsame Familienzeit von Eltern und Kindern sowie getrennte Treffen (Eltern- und Kinderzeit) umgesetzt (Rabkin et al., 2018). FLP liegt die zentrale Annahme zu Grunde, dass durch die gemeinsame möglichst spielerische Auseinandersetzung mit Sprache und Schrift die oben erläuterte elterliche Unterstützung informeller Art gefördert und in den Familienalltag übernommen wird (Nickel, 2016). Dies wirkt sich dann wiederum auf den Erwerb von Lesekompetenz der Kinder aus (Wiescholek, 2018).

International wurden positive Effekte von FLP auf die Lesekompetenz von Kindern mehrfach bestätigt. Ergebnisse aus Meta-Analysen sind mit großen ( $d = 0.65$ , Sénéchal & Young, 2008) oder mittleren ( $d = 0.47$ ; Manz, Hughes, Barnabas, Bracaliello & Ginsburg-Block, 2010) bis kleinen Effekten ( $d = 0.18$ ; van Steensel, McElvany, Kurvers & Herppich, 2011) sehr heterogen und beziehen sich größtenteils auf FLP für den Vorschulbereich (Hannon, Nutbrown & Morgan, 2020). Hinsichtlich der Wirkung von FLP auf elterliche Unterstützung liegen bislang keine Zusammenfassungen im Sinne von Meta-Analysen vor. In einzelnen Studien wurde herausgefunden, dass Eltern nach der Teilnahme an FLP häufiger Bibliotheken besuchten, mit ihren Kindern häufiger gemeinsam lasen und während des Lesens häufiger und qualitativ hochwertiger interagierten (Hannon, Morgan & Nutbrown, 2006; Saint-Laurent & Giasson, 2005; Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens & Crook, 2008).

In deutschsprachigen Ländern geht die Verbreitung und die wissenschaftliche Evaluation der FLP teilweise stark auseinander. FLP, die weit verbreitet und fest an Schulen implementiert sind, sind teilweise wenig hinsichtlich ihrer Wirkung evaluiert, wohingegen in ihrer Wirksamkeit gut evaluierte FLP eher wenig verbreitet sind. Das Hamburger Projekt FLY nimmt für FLP in Deutschland immer noch eine Vorreiterrolle ein und bietet vielfältige Materialien und Unterstützung bei der Veranstaltungsplanung (Rabkin et al., 2018). Eltern, die an FLY-Veranstaltungen teilnahmen, berichteten retrospektiv zwar einen Zuwachs an Selbstbewusstsein bei der Unterstützung ihrer Kinder, bislang liegen dazu aber keine systematischen Untersuchungen vor (May, 2008). Ergebnisse einer quasi-experimentellen Evaluation des zunehmend weiter verbreiteten FLP „Rucksack Schule“ deuten auf positive Effekte hinsichtlich der Häufigkeit informeller häuslicher lese- und schreibbezogener Aktivitäten hin (Lengyel, Ilić, Rybarski & Schmitz, 2019). McElvany (2008) konnte neben Effekten auf die Lesekompetenz von Kindern kleine positive Effekte eines standardisierten heimbasierten Lesestrategietrainings auf die Häufigkeit der gemeinsamen Lesepraxis finden. Villiger, Niggli, Wandeler und Kutzemann (2012) vermit-

telten Eltern in ihrem heim-/schulbasierten Training „LiFuS“ motivationsförderliche Unterstützungsstrategien beim Lesen und fanden positive Effekte auf die Qualität der elterlichen Unterstützung und die Lesemotivation der Kinder. Die beiden zuletzt genannten FLP wurden für Familien mit Kindern in der vierten Klasse angeboten, sind am systematischsten evaluiert, aber unseres Wissens nach aktuell wenig an Schulen implementiert. Für deutschsprachige schulbasierte FLP liegen bislang wenig systematische Evaluationen zur Wirkung auf die elterliche Unterstützung vor (Nickel, 2014; Wiescholek, 2018). Des Weiteren basieren die meisten Erkenntnisse über die Wirkung von FLP zu Beginn der Grundschulzeit auf der Elternperspektive, selten wird auch die Perspektive der Kinder in die Evaluation integriert. Weiterhin ist unklar, ob FLP ihre Wirkung über das Projektende hinaus aufrechterhalten (Hannon et al., 2020). Informationen dazu können aber wichtige Hinweise für Schulen liefern, welche das Ziel verfolgen, mit FLP Eltern stärker am Bildungsprozess zu beteiligen.

## **2 Forschungsfragen**

Von FLP wird erwartet, dass durch die gemeinsame möglichst spielerische Auseinandersetzung mit Sprache und Schrift insbesondere die oben erläuterte elterliche Unterstützung informeller Art in Form des gemeinsamen Lesens und einer anregenden Anschlusskommunikation gefördert wird. Eltern erfahren in der Schule neue Möglichkeiten der Interaktion und integrieren diese in den häuslichen Alltag (Nickel, 2016; Sénéchal, 2006; Wiescholek, 2018). Am Beispiel des FLP „LIFE – Lesen in Familie erleben“ wird die Wirkung eines Programms auf elterliche Unterstützung beim Lesenlernen von Kindern im ersten Schuljahr untersucht. Für die Untersuchung wird neben der Elternperspektive auch die Wahrnehmung der Kinder auf elterliche Unterstützung betrachtet. Wir erwarten, dass das FLP sowohl aus Eltern- als auch aus Kinderperspektive positive Auswirkungen auf die elterliche Unterstützung direkt am Programmende (H1) und weiterhin ein halbes Jahr später hat (H2).

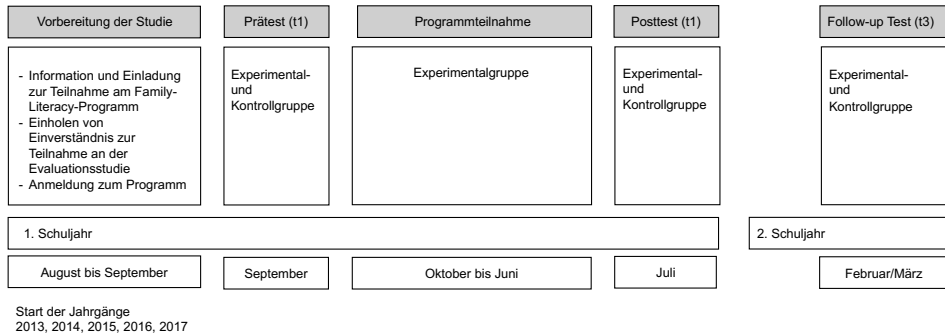
## **3 Methode**

### **3.1 Durchführung und Stichprobe**

Die Studie wurde zu drei Messzeitpunkten an vier Grundschulen in Nordrhein-Westfalen von 2013 bis 2019 durchgeführt (vgl. Abb. 1). Am ersten Elternabend im ersten Schuljahr erhielten alle Eltern Informationen zum FLP und der begleitenden Evaluation. Die Teilnahme am FLP und der Evaluation (Experimentalgruppe) war freiwillig. Die Kontrollgruppe bildeten Eltern und Kinder, die nicht am FLP teilnahmen, aber dazu bereit waren, an der Evaluation teilzunehmen. Kinder durften nur an der Evaluation teilnehmen, wenn die Eltern zuvor ihr schriftliches Einverständnis

gaben. Die Kinderbefragung wurde im Klassenkontext durchgeführt und konnte durch das Kind jederzeit abgebrochen werden. Der Elternfragebogen wurde den Eltern über die Kinder mit nach Hause gegeben. Da keine zufällige Zuteilung in Experimentalgruppe (EG) und Kontrollgruppe (KG) erfolgte, handelt es sich um ein quasi-experimentelles Design.

Abb. 1: Durchführung der Studie

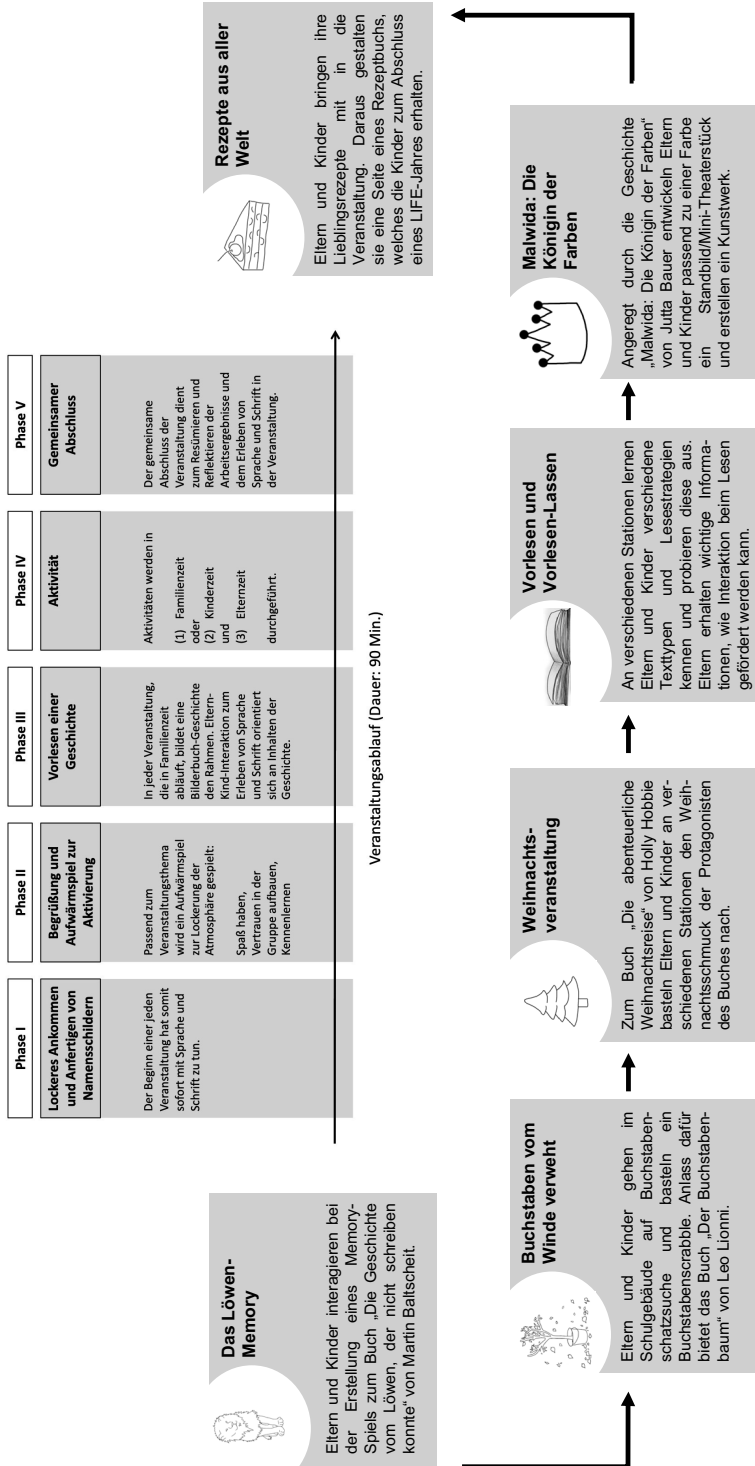


Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt nahmen  $N = 509$  Eltern zu t1,  $N = 384$  Eltern zu t2 und  $N = 364$  Eltern zu t3 an der Befragung teil. Vollständige Datensätze zu allen drei Messzeitpunkten liegen von  $N = 199$  Eltern vor.  $N = 390$  Kinder konnten zu allen drei Messzeitpunkten befragt werden. Für eine Programmteilnahme haben sich über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg 349 Familien angemeldet. Von diesen haben allerdings nur  $N = 77$  Eltern und  $N = 147$  Kinder (EG) an der Befragung zu allen drei Messzeitpunkten teilgenommen. In der KG befanden sich  $N = 122$  Eltern und  $N = 243$  Kinder.

Der Drop-out in der Elternbefragung hing zum Teil mit dem Bildungshintergrund und der Herkunft der Eltern zusammen. Eltern, die mindestens eine Hochschulzugangsberechtigung (z. B. Abitur) hatten ( $\chi^2_{(1, 576)} = 37.30, p < .001$ ) und in Deutschland geboren waren ( $\chi^2_{(1, 576)} = 8.02, p < .001$ ), nahmen häufiger zu allen drei Messzeitpunkten an der Befragung teil als Eltern, die dies nicht aufwiesen. Für die weiteren Analysen werden nur die vollständigen Datensätze von Eltern und Kindern verwendet. Auf Grund des Drop-outs in der Elternbefragung werden Eltern- und Kinderdaten unabhängig voneinander betrachtet. Soziodemographische Angaben und Unterschiede zwischen EG und KG werden in Tabelle 2 (vgl. S. 292) veranschaulicht und in Abschnitt 4 dargelegt.

Abb. 2: Ablauf einer LIFE-Veranstaltung (mittig) und prototypische Veranstaltungszusammenstellung (außen)



Quelle: eigene Darstellung

### 3.2 Treatment: LIFE – Lesen in Familie erleben

Das schulbasierte FLP besteht aus sechs Veranstaltungen, die ca. zwei Monate nach der Einschulung beginnen und in ca. eineinhalb-monatigen Abständen während des ersten Schuljahres stattfinden. Eltern und Kinder der EG nahmen im Erhebungszeitraum im Durchschnitt an  $M = 4.57$  ( $SD = 1.75$ ) Veranstaltungen teil. Der Fokus der Veranstaltungen liegt in der Förderung spielerischer Interaktionen bei der Auseinandersetzung mit Texten. Die Veranstaltungen sind in einem Manual veröffentlicht (Bonanati et al., 2020). In Abbildung 2 werden eine prototypische Zusammenstellung sowie der Ablauf einer LIFE-Veranstaltung dargestellt.

Das FLP wird vom Team und geschulten Studierenden im Rahmen eines Praktikums in Kooperation mit Schulvertreter\*innen durchgeführt. Über den Erhebungszeitraum von 2013 bis 2019 wurde das FLP fünfmal durchgeführt (vgl. Abb. 1). Die Qualität der Durchführung wurde durch die Beteiligten standardisiert dokumentiert und im Durchschnitt als sehr hoch bewertet. Die Qualität unterschied sich weder hinsichtlich der einzelnen Veranstaltungen noch hinsichtlich der Grundschulen oder der Jahrgänge.<sup>1</sup>

### 3.3 Messinstrumente

#### 3.3.1 Elterliche Unterstützung beim Lesenlernen

Die elterliche Unterstützung beim Lesenlernen (Anschlusskommunikation) wurde mit drei Skalen im Elternfragebogen erfasst. Die Häufigkeit der *Gespräche über Gelesenes* wurde mit vier Items (z.B. „Über Gelesenes gemeinsam sprechen.“) und einem fünfstufigen Antwortformat erfasst (1 = „nie oder fast nie“ bis 5 = „jeden Tag oder fast jeden Tag“). Ein Item wurde aus der Skala „Lesen lernen: Vorbereitende Aktivitäten zum Schuleintritt“ aus IGLU 2001 (Bos et al., 2005, S. 56) adaptiert und drei Items aus der Skala zur Erfassung gemeinsamer Leseaktivitäten (Bos et al., 2005, S. 68). Zur Erfassung von Lesestrategien sollten Eltern angeben, ob sie folgende Verständnissicherungsfragen während des Lesens mit ihrem Kind stellten (McElvany, 2008)<sup>2</sup>: *Weiterführende Fragen* (z.B. „Nachdem mein Kind und ich etwas gelesen haben, frage ich, wie die Geschichte weitergehen könnte“, 3 Items) und *Kontrollfragen* (z.B. „Nachdem mein Kind und ich etwas gelesen haben, frage ich, ob es irgendetwas im Text nicht verstanden hat“, 3 Items, Antwortformat: 1 = - - bis 5 = + +).

- 1 Gerne können genaue Angaben zur Durchführungsqualität bei den Autorinnen angefragt werden.
- 2 In der Dissertation von Wiescholek (2018) wurden diese Subskalen zusammengefasst als Paraliterarische Kommunikation betrachtet. Um verschiedene Arten der Anschlusskommunikation zu untersuchen, wurden die Items hier differenzierter ausgewertet. Ein Teil des Datensatzes wurde in Wiescholek (2018) für die Beantwortung anderer Fragestellungen genutzt.



Kinder schätzten mittels zweier Einzelitems schriftlich ein, wie häufig ihre Eltern ihnen vorlasen bzw. sich über Gelesenes mit ihnen unterhielten (Antwortformat: 1 = „*nie*“ bis 4 = „*sehr oft*“). Die Items wurden den Kindern laut vorgelesen und im Fragebogenheft durch ein passendes Bild dargestellt (Wiescholek, 2018). Tabelle 1 auf der folgenden Seite können deskriptive Werte, interne Konsistenzen sowie Korrelationen der Variablen untereinander entnommen werden.

### 3.3.2 Strukturelle Hintergrundmerkmale

Um Einflüsse struktureller Hintergrundmerkmale auf elterliche Unterstützung beim Lesenlernen zu berücksichtigen, wurden folgende Merkmale der Familien erfasst: Herkunft (dichotome Variable, 0 = *mind. ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren*, 1 = *beide Elternteile sind in Deutschland geboren*) und Bildungshintergrund (1 = *nicht zur Schule gegangen/kein Abschluss*, 2 = *Hauptschulabschluss*, 3 = *Realschulabschluss*, 4 = *Hochschulreife/Gymnasium oder Fachhochschulreife*, 5 = *Hochschulabschluss*, Bos et al., 2005). Die Antwortmöglichkeiten wurden für die weiteren Analysen in eine Dummy-Variable überführt, wobei Eltern mit keinem Abschluss, Hauptschul- oder Realschulabschluss die Gruppe mit niedrigen/mittleren Bildungshintergrund (0) und Eltern mit mindestens Hochschulreife die Gruppe mit hohem Bildungshintergrund (1) bildeten. Es wurden die Angaben der Mütter genutzt, da diese überwiegend am FLP teilnahmen. Als Aspekt des kulturellen Kapitals von Familien wurde aus Eltern- und Kinderperspektive die *Anzahl der Bücher im Haushalt* über ein fünfstufiges Antwortformat erfasst (1 = *0 bis 10 Bücher*, 2 = *11 bis 25 Bücher*, 3 = *26 bis 100 Bücher*, 4 = *101 bis 200 Bücher*, 5 = *über 201 Bücher*, Bos et al., 2005). Des Weiteren gaben Eltern und Kinder das *Geschlecht* des Kindes in einer dichotomen Variablen an (1 = *männlich*; 0 = *weiblich*).

### 3.4 Statistische Analysen

Alle Daten wurden mit dem Statistikprogramm R (Version 4.0.2; R Core Team, 2020) und den Paketen psych (Revelle, 2019) und lavaan (Rosseel, 2012) ausgewertet. Der Einfluss von LIFE auf die elterliche Unterstützung wurde mittels multipler Regressionsanalysen untersucht. In Modell 1 wurden zur Vorhersage der elterlichen Unterstützung zu t2 (Posttest) und zu t3 (Follow-up) Kontrollvariablen (Geschlecht und Buchbesitz, Herkunft, Bildung) sowie die Prätestwerte der abhängigen Variablen aufgenommen. In Modell 2 wurde zusätzlich die Teilnahme an LIFE als dichotome Variable (0 = KG, 1 = EG) aufgenommen. Ein signifikanter Regressionskoeffizient der Teilnahmevariable kann als Einfluss des FLP auf die elterliche Unterstützung interpretiert werden. Die Veränderung in  $R^2$  ( $\Delta R^2$ ) kann als ein zusätzliches Maß der Effektstärke herangezogen werden. Der Anteil an fehlenden Werten in den Variablen war gering (Elternfragebogen: max. 2,0 %, Kinderfragebogen: max. 5,6 %).

Tab. 1: Messinstrumente, deskriptive Werte, interne Konsistenzen, bivariante Korrelationen

Instrument	M (SD)	a	ICC	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Elternfragebogen																		
(1) Gespräche über Gelesenes, t1	3.96 (0.81)	.73	.00	-														
(2) Gespräche über Gelesenes, t2	4.13 (0.62)	.70	.00	.47*	-													
(3) Gespräche über Gelesenes, t3	3.94 (0.69)	.74	.03	.47*	.55*	-												
(4) Weiterführende Fragen, t1	3.05 (0.98)	.80	.02	.44*	.36*	.29*	-											
(5) Weiterführende Fragen, t2	3.46 (0.82)	.74	.00	.21*	.46*	.30*	.47*	-										
(6) Weiterführende Fragen, t3	3.32 (0.88)	.82	.00	.32*	.35*	.40*	.54*	.51*	-									
(7) Kontrollfragen, t1	3.31 (1.00)	.85	.00	.43*	.25*	.26*	.66*	.36*	.46*	-								
(8) Kontrollfragen, t2	3.81 (0.81)	.84	.02	.17*	.36*	.36*	.32*	.59*	.39*	.37*	-							
(9) Kontrollfragen, t3	3.63 (0.92)	.86	.00	.25*	.25*	.34*	.40*	.45*	.70*	.47*	.52*	-						
Kinderfragebogen																		
(10) Mir Vorlesen, t1	2.64 (1.14)	-	.03	.05	-.02	.04	-.01	-.06	-.06	.04	-.04	-.04	-					
(11) Mir Vorlesen, t2	2.32 (1.03)	-	.03	-.04	.01	-.05	-.05	.09	-.17*	-.04	-.13*	-.15*	.26*	-				
(12) Mir Vorlesen, t3	2.25 (1.01)	-	.09	.00	-.05	-.04	-.06	-.15*	-.18*	-.11*	-.18*	-.13*	.22*	.41*	-			
(13) Über Bücher sprechen, t1	1.89 (1.05)	-	.03	.00	-.04	.07	.08	.07	.02	.09	-.02	.00	.21*	.10*	.41*	-		
(14) Über Bücher sprechen, t2	1.75 (0.88)	-	.00	-.05	-.01	-.10	.03	.01	-.10	.03	.00	-.13*	.08	.29*	.04	.10	-	
(15) Über Bücher sprechen, t3	1.83 (0.77)	-	.04	.04	.08	-.02	-.02	-.05	.04	-.01	-.02	-.03	.04	.09	.11	.15	.16*	-

Anm.: t1 = Beginn des ersten Schuljahres (Prätest); t2 = Ende des ersten Schuljahres (Posttest); t3 = Mitte des zweiten Schuljahres (Follow-up);

ICC = Intraklassenkoeffizient; \*p < .05

Quelle: eigene Berechnung

Fehlende Werte in den Variablen wurden deswegen für die folgenden Analysen paarweise ausgeschlossen. Um die genestete Datenstruktur (Befragte stammten aus  $N = 4$  Schulen und  $N = 32$  Schulklassen mit  $m = 6.09$  Kindern pro Klasse,  $SD = 3.68$ , Min.: 1, Max.: 15) zu berücksichtigen, wurden bei den Analysen in lavaan cluster-robust standard errors verwendet, was zu einer um den Designeffekt korrigierten Schätzung der Standardfehler führt (Finch, Bolin & Kelley 2019). In Tabelle 1 auf Seite 291 zeigt der Intraklassenkoeffizient (ICC) an, wie viel Varianz in den untersuchten Variablen durch die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse aufgeklärt wird.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Prätest

Unterschiede zwischen EG und KG in den strukturellen Hintergrundmerkmalen und den Prätestwerten der elterlichen Unterstützung sind den Tabellen 2 und 4 (auf S. 294) zu entnehmen. Außer in der aus Kinderperspektive eingeschätzten Häufigkeit der *Gespräche über Bücher* zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

Tab. 2: Gruppenvergleich wichtiger Hintergrundmerkmale

	EG	KG	statistischer Vergleich
$N_{\text{Eltern}}$	77	122	
$N_{\text{Kinder}}$	147	243	
Geschlecht <sup>b</sup>			
Mädchen (%)	51.7	43.2	$\chi^2_{(1, 390)} = 2.32, p = .13$
Herkunft <sup>a</sup>			
nicht in DE geboren (%)	32.9	28.7	$\chi^2_{(1, 197)} = 0.00, p = .98$
Bildungshintergrund <sup>a</sup>			
niedrig/mittel (%)	27.6	31.9	$\chi^2_{(1, 195)} = 0.29, p = .59$
Buchbesitz <sup>a</sup> ( $M$ )	3.73	3.66	$t(197) = -0.41, p = .68$

Anm.: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe;  $M$  = Mittelwert; <sup>a</sup>Daten des Elternfragebogens; <sup>b</sup>Daten des Kinderfragebogens

Quelle: eigene Berechnung

### 4.2 Post-Effekte von LIFE

Im Rahmen der ersten Fragestellung wurde untersucht, welche Effekte LIFE direkt nach Programmende hatte. Hier ergaben sich aus Elternperspektive signifikante positive Effekte des FLP auf *Weiterführende Fragen* und *Kontrollfragen* während des gemeinsamen Lesens mit dem Kind (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite).

Tab. 3: Vorhersage der elterlichen Unterstützung beim Lesenlernen zu t2 (Posttest)

aV	Gespräche über Gelesenes (Eltern)		Weiterführende Fragen (Eltern)		Kontrollfragen (Eltern)		Mir vorlesen (Kinder)		Über Bücher sprechen (Kinder)								
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2							
	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β					
Geschlecht	.03 (.08)	.02	.21 (.11)	.13	.22 (.11)	.13	.08 (.12)	.04	.08 (.13)	.05	.12 (.06)	.06	.13 (.11)	.06	.00 (.09)	.00	.01 (.09)
Buchbesitz	.04 (.05)	.07 (.05)	-.00 (.06)	.00	-.00 (.06)	.00	.00 (.06)	.00	.00 (.06)	.00	.07 (.05)	.09	.08 (.05)	.09	.06 (.03)	.09	.06 (.03)
Herkunft	-.05 (.11)	-.03 (.11)	-.04 (.14)	-.08	-.07 (.13)	-.04	-.16 (.14)	-.09	-.15 (.14)	-.08	-	-	-	-	-	-	-
Bildung	-.01 (.12)	-.01 (.12)	.09 (.12)	.05	.08 (.12)	.04	.08 (.13)	.05	.06 (.13)	.03	-	-	-	-	-	-	-
Prätestwert (t1) der aV	.45 (.06)	.54*	.45 (.06)	.55*	.41 (.05)	.49*	.32 (.06)	.40*	.33 (.05)	.41*	.18 (.05)	.21*	.18 (.05)	.20*	.08 (.05)	.09	.08 (.05)
LIFE-Pro-gramm (vs. KG)	.07 (.10)	.05	.21 (.08)	.12*	.21 (.08)	.12*	.29 (.09)	.17*	.29 (.09)	.17*	.12 (.13)	.12	.12 (.13)	.06	.03 (.08)	.01	.03 (.08)
R <sup>2</sup>	.31	.31	.24	.25	.17	.20	.06	.06	.06	.06	.06	.06	.06	.02	.02	.02	.02
Δ R <sup>2</sup>	.00	.00	.01	.01	.03*	.03*	.03*	.03*	.03*	.03*	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00

Anm.: t1 = Beginn des ersten Schuljahres (Prätest); t2 = Ende des ersten Schuljahres (Posttest); \*p < .05; Δ R<sup>2</sup> = Veränderung in R<sup>2</sup>; eigene Berechnungen  
 Quelle: eigene Berechnung

Tab. 4: Mittelwerte und Standardabweichungen für Kontroll- und Experimentalgruppe

Instrument	t1 M (SD)		t2 M (SD)		t3 M (SD)		d
	EG	KG	EG	KG	EG	KG	
Elternfragebogen							
Gespräche über Gelesenes	3.93 (0.86)	3.97 (0.78)	4.19 (0.62)	4.10 (0.61)	4.06 (0.62)	3.88 (0.72)	-1.83
Weiterführende Fragen	2.91 (1.03)	3.13 (0.94)	3.54 (0.84)	3.41 (0.81)	3.33 (0.89)	3.33 (0.87)	-0.02
Kontrollfragen	3.24 (0.96)	3.37 (1.03)	3.99 (0.75)	3.72 (0.83)	3.67 (0.91)	3.62 (0.92)	-0.47
Kinderfragebogen							
Mir Vorlesen	2.74 (1.16)	2.58 (1.13)	2.36 (1.04)	2.30 (1.03)	2.44 (1.02)	2.12 (0.98)	-3.34**
Über Bücher sprechen	2.06 (1.08)	1.79 (1.04)	1.77 (0.87)	1.74 (0.87)	1.88 (0.82)	1.80 (0.74)	-1.03

Anm.: t1 = Beginn des ersten Schuljahres (Prätest); t2 = Ende des ersten Schuljahres (Posttest); t3 = Mitte des zweiten Schuljahres (Follow-up);

EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; d = Cohens d; \*p < .05; \*\*Welch-Test

Quelle: eigene Berechnung

Tab. 5: Vorhersage der elterlichen Unterstützung beim Lesenlernen zu t3 (Follow-up)

aV	Gespräche über Gelesenes (Eltern)		Weiterführende Fragen (Eltern)		Kontrollfragen (Eltern)		Mir vorlesen (Kinder)		Über Bücher sprechen (Kinder)						
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2					
	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β					
Geschlecht	.05 (.10)	.03	.20 (.10)	.11	-.04 (.11)	-.02	-.04 (.11)	-.02	.13 (.10)	.07	.08 (.09)	.17 (.09)	.00 (.09)	.00	.01 (.09)
Buchbesitz	.03 (.05)	.03	.05 (.05)	-.02 (.06)	-.02 (.06)	-.02	-.02 (.09)	-.03 (.09)	.09 (.04)	.11*	.09 (.04)	.11*	.04 (.03)	.06 (.03)	
Herkunft	-.20 (.13)	-.13	-.19 (.13)	-.09 (.14)	-.09 (.14)	-.05	-.20 (.17)	-.10 (.16)	-.19 (.16)	-.10	-	-	-	-	
Bildung	.12 (.09)	.08	.11 (.09)	.17 (.15)	.17 (.15)	.09	.14 (.19)	.07 (.19)	.13 (.19)	.07	-	-	-	-	
Prätestwert (t1) der aV	.49 (.05)	.57*	.49 (.05)	.47 (.05)	.47 (.05)	.53*	.39 (.06)	.43*	.20 (.04)	.21*	.18 (.04)	.20*	.12 (.04)	.17*	.12 (.04)
LIFE-Programm (vs. KG)	.19 (.08)	.13*	.19 (.08)	.08 (.13)	.08 (.13)	.05	.10 (.12)	.05 (.12)	.37 (.11)	.37 (.11)	.17*	.17*	.05 (.08)	.05 (.08)	
R <sup>2</sup>	.33	.35	.35	.29	.29	.29	.20	.20	.07	.07	.10	.10	.03	.03	
Δ R <sup>2</sup>		.02*	.02*	.00	.00	.00	.00	.00	.03*	.03*	.03*	.03*	.00	.00	

Anm.: t1 = Beginn des ersten Schuljahres (Prätest); t2 = Ende des ersten Schuljahres (Posttest); \*p < .05; Δ R<sup>2</sup> = Veränderung in R<sup>2</sup>

Quelle: eigene Berechnung

Eltern der EG gaben vor Programmteilnahme (t1) an, teils/teils diese beiden Arten des Fragenstellens anzuwenden. Nach der Programmteilnahme lagen die Mittelwerte der Eltern aus der EG etwas höher als die der Eltern aus der KG und *Weiterführende* sowie *Kontrollfragen* wurden häufiger angewendet (vgl. Tab. 4 auf Seite 294). Aus Kinderperspektive ließen sich keine signifikanten Posteffekte von LIFE finden. Damit kann Hypothese 1 zum Teil bestätigt werden.

### 4.3 Follow-Up-Effekte von LIFE

Auch ein halbes Jahr nach Programmende zeigte sich aus Elternperspektive ein signifikant positiver Effekt von LIFE auf die Häufigkeit der *Gespräche über Gelesenes* (vgl. Tab. 5 auf der vorherigen Seite). Bei Eltern der EG blieb die Häufigkeit der *Gespräche über Gelesenes* von t1 bis t3 nahezu konstant. Dahingegen berichteten Eltern der KG, sich zu t3 etwas weniger häufig mit ihren Kindern über Gelesenes zu unterhalten als zu t1 (vgl. Tab. 4). Auf die Arten von Fragen während des Lesens hatte LIFE zu t3 keinen Einfluss. Aus Kinderperspektive konnte für LIFE ein signifikant positiver Follow-up-Effekt auf die Häufigkeit des Vorlesens gefunden werden (vgl. Tab. 5). Im Vergleich zu den Kindern aus der KG blieb die Häufigkeit des Vorlesens bei Kindern der EG über alle drei Messzeitpunkte konstant (vgl. Tab. 4). Keinen Follow-up-Effekt hatte LIFE auf die Häufigkeit der Unterhaltungen über Bücher. Auch Hypothese 2 bezüglich der Follow-up-Effekte von LIFE auf die elterliche Unterstützung beim Lesenlernen kann demnach teilweise bestätigt werden. Zusammenfassend zeigen sich positive signifikante Effekte von LIFE auf die elterliche Unterstützung, die aber allesamt kleine Effektstärken aufweisen. Sowohl die Zunahme in  $R^2$  ist klein (vgl. Tab. 3 und Tab. 5), als auch die Effektstärke  $d$  der Gruppenunterschiede (vgl. Tab. 4).

## 5 Diskussion

Schulbasierte FLP sind eine gute Möglichkeit, Eltern in Bildungsprozesse ihrer Kinder einzubeziehen. Es existiert zwar bereits eine Vielzahl an Materialien und Konzepten, welche es Schulen und Lehrkräften erleichtert, FLP zu initiieren, gleichzeitig fehlen aber immer noch systematische Studien zu ihrer Wirksamkeit in Deutschland, welche den Einsatz von FLP und den damit verbundenen Aufwand für Schulen rechtfertigen (Nickel, 2014). In der vorliegenden Studie wurde die Wirkung des FLP „LIFE – Lesen in Familie erleben“ auf elterliche Unterstützung beim Lesenlernen untersucht. Sowohl im Posttest als auch im Follow-up konnten positive Effekte von LIFE gefunden werden. Als besonders sinnvoll erwies sich die differenzierte Betrachtung der Anschlusskommunikation aus Elternperspektive. So zeigten sich im Posttest positive Effekte auf die Lesestrategien. Eltern scheinen den Input der Veranstaltungen für ihr gemeinsames Lesen mit dem Kind zu Hause übernommen zu haben. Ein halbes

Jahr nach Programmende konnte dieser Effekt nicht mehr gefunden werden, aber es zeigte sich ein Follow-up-Effekt in der Variable *Gespräche über Gelesenes*. Gerade in der Familienzeit von LIFE dominieren spielerische und ressourcenorientierte Aufgaben, die zu Anschlusskommunikation und Interaktion zum Gelesenen motivieren. Eltern erleben dabei die Freude, die ihre Kinder an der Auseinandersetzung mit Sprache und Schrift haben. Diese Erfahrungen können sich auf das gemeinsame Lesen zu Hause übertragen. Außerdem reichern Eltern in den Elternzeiten ihr Wissen um Unterstützungsmöglichkeiten an und reflektieren ihr eigenes Verhalten. Beide Aspekte können die nachhaltige Wirkung von LIFE erklären. Ein halbes Jahr nach LIFE sind die Inhalte nicht mehr so präsent, was sich eventuell darin widerspiegelt, dass sich keine Follow-up-Effekte in den spezifischen Interaktionsstrategien, dennoch aber in der allgemeineren Variable *Gespräche über Gelesenes* finden ließen. Weiterhin als sinnvoll erwies sich der Blick auf die Wirksamkeit von LIFE aus Kinderperspektive. Ähnlich zu vorangegangenen Untersuchungen (Tao et al., 2019) berichteten Kinder insgesamt, dass die Häufigkeit des gemeinsamen Lesens im ersten Schuljahr abnahm. Anders als in der Kontrollgruppe blieb die Häufigkeit des Vorlesens bei LIFE-Kindern konstant.

Im Vergleich zu anderen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum (McElvany, 2008; Villiger et al., 2012) waren die Effektstärken für das untersuchte FLP eher klein, liegen aber in etwa in dem Wertebereich, welchen van Steensel et al. (2011) für die Wirkung von FLP auf den Lesekompetenzerwerb fanden. Erklärt werden können die kleineren Effektstärken durch das thematisch eher breit gefächerte Veranstaltungsspektrum, die geringe Anzahl an Veranstaltungen mit relativ großen Zeitabständen sowie die Förderung in der Gruppe, welche im Vergleich zu einer individuellen eins-zu-eins-Förderung häufig geringere Effekte zeigt. Dies ist konform mit Ergebnissen aus Meta-Analysen zur Überprüfung der Wirkung von FLP auf den Lesekompetenzerwerb, welche die Art von FLP als entscheidenden Moderator identifizierten. FLP, in denen Eltern als Tutor\*innen für ihre Kinder ausgebildet wurden, und heimbasierte FLP zeigten größere Effekte als gemeinsame Leseprogramme sowie FLP, die schul- und heimbasierte Förderung kombinieren (Manz et al., 2010; van Steensel et al., 2011). Außerdem wurden für bildungsfernere Stichproben vereinzelt größere Effekte von FLP gefunden (Hannon et al., 2020). Vorteile hat LIFE für die Einsetzbarkeit in Schulen. Durch das breite und niedrigschwellige Themenspektrum werden viele Eltern angesprochen und Veranstaltungen sind gut in den Schul- und Familienkalender integrierbar (Bonanati et al., 2020). Es ist sinnvoll, abzuwägen, ob eher offene FLP, wie LIFE, die möglichst viele Eltern ansprechen, aber dafür eher kleine Effekte hervorrufen, eingesetzt werden oder aber Förderprogramme, die auf eine spezifische Förderung einzelner Lesefähigkeiten abzielen und dementsprechend größere Effekte hervorrufen, durchgeführt werden. Eine Mischung aus beidem und eine Passung zur Zielgruppe erscheint den Autorinnen am sinnvollsten. Neben der Förderung elterlicher Unterstützung sollte LIFE die Kooperation von Elternhaus und Schule stärken, indem es als Türöffner Eltern schon zu Beginn des ersten Schuljahres



an Bildungsprozessen beteiligt. Dies wurde in der vorliegenden Studie nicht untersucht und bleibt demnach offen. LIFE wurde zwar im Team mit Schulvertreter\*innen durchgeführt, die Federführung oblag aber dem universitären Team. Ob eine stärkere Verlagerung der Durchführung in die Hände der Schulen die Wirkung beeinflusst, ist eine interessante zukünftige Forschungsfrage. Die Verlagerung an die Schulen z. B. über die Schulung von Lehrkräften als Multiplikator\*innen würde eine breitere Implementation ermöglichen, erfordert aber gleichzeitig auch eine größere Ressourcenbereitstellung auf Seiten der Schulen. Sind Schulen daran interessiert, Eltern teilhaben zu lassen und einen niedrigschwelligen Einblick in den Lesekompetenzerwerb zu geben, ist LIFE mit seinem standardisierten, manualisierten Programm und gut ausgearbeiteten Veranstaltungen schnell und einfach zu implementieren.

Dennoch sollten die Ergebnisse noch mit Vorsicht interpretiert werden. Durch den hohen – zwar mit anderen Studien vergleichbaren – Drop-out über die Messzeitpunkte (Swain & Cara, 2019) beschränken sich die Ergebnisse ähnlich zu anderen Programmen (z. B. McElvany, 2008) auf eine eher bildungsnahe Stichprobe. Ein Grund für den systematischen Drop-out in der vorliegenden Studie könnte die umfangreiche schriftliche Befragung sein. Die Evaluation fand im Rahmen einer größer angelegten Studie zur Untersuchung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule statt. In der vorliegenden Studie lag der Fokus auf der elterlichen Unterstützung beim Lesenlernen und die hier verwendeten Messinstrumente stellen bezogen auf die Fragestellung nur einen Ausschnitt der Untersuchung dar. Neben dem Umfang könnten weiterhin sprachliche Barrieren oder die Organisation der Befragung über die Kinder, die den Fragebogen an die Eltern weiterleiten sollten, zum Drop-out geführt haben. Um mehr zur Wirkung von FLP auch auf bildungsfernere Familien zu erfahren, sollte zukünftig auf mündliche qualitative Erhebungen zurückgegriffen werden. Neben dem Drop-out in der Längsschnittbefragung stellt sich hier auch die Frage, ob es besondere Hürden einer Teilnahme am FLP für bildungsfernere Familien gab. Auf Basis der Daten zum ersten Messzeitpunkt, an dem sehr viel mehr Eltern an der Befragung teilnahmen ( $N = 509$ ) als zu den zwei folgenden Messzeitpunkten, gibt es keine Indizien dafür. Ein Drittel der bei LIFE angemeldeten Eltern gaben an, nicht in Deutschland geboren zu sein und die Hälfte der Mütter wies ein geringes bis mittleres Bildungsniveau auf. Weiterhin handelte es sich bei der vorliegenden Studie aufgrund der Art der Implementation von LIFE an den Schulen um ein quasi-experimentelles Design. Durch die freiwillige Teilnahme könnten sich gerade Eltern mit hohen Bildungsaspirationen angemeldet haben. Dies sollte in zukünftigen Untersuchungen berücksichtigt werden. Für weitere Studien sollte außerdem eine randomisierte Gruppenzuweisung, z. B. durch ein Wartegruppen-Design, ermöglicht werden (Hannon et al., 2020). Wichtig war in der vorliegenden Untersuchung, dass neben der Elternperspektive auf ihre eigene Unterstützung auch die Kinderperspektive auf die elterliche Unterstützung betrachtet wurde. Allerdings müssen die Ergebnisse aus Kinderperspektive kritisch betrach-

tet werden, da die Erfassung mittels zweier Einzelitems erfolgte, was die Aussagekraft aufgrund fehlender Varianz einschränkt.

Auf Basis querschnittlicher retrospektiver Daten ist bereits bekannt, dass Eltern gerne an FLP teilnehmen, in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden und FLP demnach eine gute Möglichkeit darstellen, Eltern in ihren Unterstützungsfähigkeiten beim Lesenlernen zu stärken (May, 2008). Diese Erkenntnisse konnten in der vorliegenden Studie sogar längsschnittlich und im Vergleich zu einer Kontrollgruppe bestätigt werden. Die positiven Erfahrungen, die Eltern mit ihren Kindern gemeinsam in LIFE machten, übertrugen sie auf das Unterstützungsverhalten im häuslichen Kontext.

## Literatur und Internetquellen

- Bonanati, S., Greiner, C., Gruchel, N., & Buhl, H. M. (2020). *Lesekompetenz fördern. Ein Manual für das LIFE-Programm zur Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28343-8>
- Bos, W., et al. (Hrsg.). (2005). *IGLU Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- De Jong, P. F., & Leseman, P. P. (2001). Lasting Effects of Home Literacy on Reading Achievement in School. *Journal of School Psychology, 39* (5), 389–414. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00080-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00080-2)
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations with Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology, 106* (1), 144–161. <http://doi.org/10.1037/a0034100>
- Finch, W. H., Bolin, J. E., & Kelley, K. (2019). *Multilevel Modeling Using R* (2. Aufl.). Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781351062268>
- Hannon, P., Morgan, A., & Nutbrown, C. (2006). Parents' Experiences of a Family Literacy Programme. *Journal of Early Childhood Research, 4* (1), 19–44. <https://doi.org/10.1177/1476718X06059788>
- Hannon, P., Nutbrown, C., & Morgan, A. (2020). Effects of Extending Disadvantaged Families' Teaching of Emergent Literacy. *Research Papers in Education, 35* (3), 310–336. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568531>
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban education, 40* (3), 237–269.
- Killus, D., & Paseka, A. (2020). *Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Lengyel, D., Ilić, V., Rybarski, K., & Schmitz, M. (2019). *Evaluation „Rucksack Schule“ im Kreis Unna. Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse*. Zugriff am 19.02.2021. Verfügbar unter: [https://www.kreis-unna.de/fileadmin/user\\_upload/Kommunales\\_Integrationszentrum/Schule\\_\\_\\_Schule\\_Beruf\\_Rucksack\\_Schule/Kurzzusammenfassung\\_Erkenntnisse\\_Evaluation\\_Rucksack\\_Schule\\_Lengyel\\_u\\_a.pdf](https://www.kreis-unna.de/fileadmin/user_upload/Kommunales_Integrationszentrum/Schule___Schule_Beruf_Rucksack_Schule/Kurzzusammenfassung_Erkenntnisse_Evaluation_Rucksack_Schule_Lengyel_u_a.pdf).
- Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A Descriptive Review and Meta-Analysis of Family-Based Emergent Literacy Interventions: To what Extent is the Research Applicable to Low-Income, Ethnic-Minority or Linguistically-Diverse Young Children? *Early Childhood Research Quarterly, 25* (4), 409–431. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.03.002>

- May, P. (2008). Family Literacy an Hamburger Schulen. Konzepte und erste Ergebnisse der Evaluation. In T. Klinger (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts* (S. 74–85). Münster: Waxmann.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Becker, M., & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.121>
- Nickel, S. (2014). Fokus Familienförderung: Wie wirksam sind Family Literacy Programme? In R. Valtin & I. Tarelli (Hrsg.), *Lesekompetenz stärken – Wie lässt sich eine nachhaltige Verbesserung der Lesekompetenz erreichen?* (S. 46–59). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Nickel, S. (2016). Family Literacy. Familienorientiertes Lernen im Kontext von Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 201–213). Münster: Waxmann.
- Niklas, F., Möllers, K., & Schneider, W. (2013). Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 94–111. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art08d>
- Rabkin, G., Geffers, S., Hanemann, U., Heckt, M., & Pietsch, M. (2018). Hamburg's Family Literacy Project (FLY) in the Context of International Trends and Recent Evaluation Findings. *Int Rev Educ*, 64, 651–677. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9720-3>
- R Core Team (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Zugriff am 10.12.2020. Verfügbar unter: <https://www.R-project.org/>.
- Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 1.9.12. Zugriff am 10.12.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=psych>.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48 (2), 345–359. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005\)024](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005)024)
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48 (2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 253–278. <https://doi.org/10.1177/1468798405058688>
- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10 (1), 59–87. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4)
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-analytic Review. *Review of Educational Research*, 78 (4), 880–907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>
- Swain, J., & Cara, O. (2019). The Role of Family Literacy Classes in Demystifying School Literacies and Developing Closer Parent-School Relations. *Cambridge Journal of Education*, 49 (1), 111–131. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1461809>
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., & Crook, C. (2008). Training Parents to Help Their Children Read: A Randomized Control Trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (3), 435–455. <https://doi.org/10.1348/000709907X255718>

- Tao, S. S., Lau, E. Y. H., & Yiu, H. M. (2019). Parental Involvement After the Transition to School: Are Parents' Expectations Matched by Experience? *Journal of Research in Childhood Education*, 33 (4), 637–653. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1653409>
- Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How Effective Are Family Literacy Programs? Results of a Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 69–96. <https://doi.org/10.3102/0034654310388819>
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelmann, S. (2012). Does Family Make a Difference? Mid-Term Effects of a School/Home-Based Intervention Program to Enhance Reading Motivation. *Learning and Instruction*, 22 (2), 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.07.001>
- Wiescholek [Bonanati], S. (2018). *Lesen in Familien mit Family Literacy. Elterliche Unterstützung beim Lesekompetenzerwerb in der ersten Klasse*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20858-5>

*Sabrina Bonanati*, Dr. phil., 1988, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie unter Berücksichtigung der Geschlechterforschung, Universität Paderborn.  
E-Mail: [sabrina.bonanati@upb.de](mailto:sabrina.bonanati@upb.de)

*Nicole Gruchel*, M. Ed., geb. 1991, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie unter Berücksichtigung der Geschlechterforschung, Universität Paderborn.  
E-Mail: [nicole.gruchel@upb.de](mailto:nicole.gruchel@upb.de)

*Ricarda Kurock*, M. Ed., geb. 1990, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie unter Berücksichtigung der Geschlechterforschung, Universität Paderborn.  
E-Mail: [ricarda.kurock@upb.de](mailto:ricarda.kurock@upb.de)

*Heike M. Buhl*, Prof. Dr. phil., geb. 1967, Professorin für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie unter Berücksichtigung der Geschlechterforschung, Universität Paderborn.  
E-Mail: [heike.buhl@upb.de](mailto:heike.buhl@upb.de)

Korrespondenzadresse: Warburger Straße 100, 33098 Paderborn