

**Die Home Literacy Environment
und frühes Vorlesen im Zusammenhang mit
sprachlichen und sozioemotionalen
Kompetenzen**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
der Ludwig-Maximilians-Universität

München

vorgelegt von

Astrid Wirth

aus Freiburg im Breisgau

2021

Referent: Prof. Dr. Frank Niklas

Korreferentin: Prof. Dr. Simone C. Ehmig

Tag der mündlichen Prüfung: 04. August 2020

VORWORT

Die vorliegende Arbeit ist eine kumulative Dissertation, welche die Ergebnisse dreier wissenschaftlicher Forschungsartikel theoretisch einordnet und gemeinsam diskutiert. Zwei unterschiedliche Studien liegen diesen Forschungsartikeln zu Grunde: Die erste Studie erfasste Grundlagendaten zum gemeinsamen Vorlesen im Rahmen der familiären Lernumwelt in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes (Artikel 1), im Rahmen der zweiten Studie wurden Längsschnittdaten zu den Zusammenhängen des frühen Vorlesens und der Home Literacy Environment mit den Kompetenzen von Kindern im sprachlichen und sozioemotionalen Bereich erhoben (Artikel 2 und 3). Der Aufbau dieser kumulativen Dissertation entspricht weitestgehend der Struktur einer Monografie: Im Folgenden werden die gemeinsamen theoretischen Grundlagen der beiden Studien dargelegt und die Ziele der vorliegenden Arbeit definiert. Nach einer Zusammenfassung und dem Nachdruck der drei Forschungsartikel wird der Beitrag der Ergebnisse zum zugehörigen Forschungsbereich diskutiert, mit Ableitungen für weiterführende wissenschaftliche Forschungsfragen und die frühe Förderpraxis. Abschließend werden die Ergebnisse der beiden Studien nach einem kritischen Blick auf die Limitationen gemeinsam in einem Fazit resümiert.

Diese Dissertation entstand während meiner Tätigkeiten als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen in Mainz und am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Über die gesamte Zeit hinweg wurde diese Arbeit von Frank Niklas, meinem Doktorvater, betreut, dem ich für seine überaus kompetente, zielführende und umfassende Unterstützung und Förderung zutiefst dankbar bin. Ich hätte mir in keinerlei Hinsicht eine bessere Betreuung wünschen können. Großer Dank gilt ebenso Simone C. Ehmig, Leiterin des Instituts für Lese- und Medienforschung an der Stiftung Lesen, welche die Entstehung der vorliegenden Arbeit durch ihr großes Engagement und ihre bedingungslose Unterstützung mit ermöglicht und gefördert hat. Herzlich danken möchte ich zudem Markus Paulus, welcher sich erklärt hat, Mitglied meiner Prüfungskommission zu sein.

Großer Dank gebührt darüber hinaus den an der vorliegenden Forschung beteiligten Kolleginnen und Kollegen, Lukas Heymann, Nadja Drescher, Sabrina Guffler und Annica Sickinger, sowie allen studienbeteiligten Kindern, Familien und Erzieherinnen, welche selbstlos wertvolle Zeit und Energie investiert und damit maßgeblich zur Entstehung dieser Arbeit beitragen haben.

Danken möchte ich in jeglichem Kontext – man tut es ohnehin viel zu selten – meinen Eltern, die mich auf meinem eigenen Weg stets unterstützt haben, und meiner Schwester Annika und ihrem Mann Tim, die auch in schwierigen Zeiten immer für mich da sind. An meine Mainzer, Freiburger und Münchner Freunde Ben, Sandy, Anjulie, Sina, Aline und Pauline: Ihr seid großartig – Danke, dass ihr da seid.

ZUSAMMENFASSUNG

In der frühen Kindheit stellt die familiäre Lernumwelt die wichtigste Sozialisationsinstanz dar, welche die Kompetenzentwicklung von Kindern in vielen Bereichen langfristig prägt. Während zahlreiche Studien hierbei auf die Bedeutsamkeit des frühen, regelmäßigen Vorlesens und der Home Literacy Environment (HLE) für die Sprachentwicklung von Kindern hinwiesen, so gibt es keine aktuellen Daten zu den Auswirkungen und Zusammenhängen der familiären Lernumwelt für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. In einer ersten Studie wurde daher anhand einer repräsentativen Stichprobe ($N = 523$) für 0- bis 3-jährige Kinder in Deutschland das Vorleseverhalten von Familien analysiert und auf Zusammenhänge mit der HLE und dem kindlichen Sprachstand überprüft. Die Ergebnisse zeigten, dass Eltern im Durchschnitt mit dem Vorlesen begannen, wenn ihr Kind 10 Monate alt war ($M = 9.90$, $SD = 6.67$). Ein Fünftel der Eltern las ihrem Kind in den ersten drei Lebensjahren nicht vor (21 %, $n = 110$). Die Daten weisen auf signifikante Unterschiede zwischen vorlesenden und nichtvorlesenden Eltern hinsichtlich struktureller Familienmerkmale (Bildungs- und Migrationshintergrund), der Häufigkeit weiterer Alltagsaktivitäten mit ihrem Kind sowie auf Unterschiede im Hinblick auf ihre zugrundeliegenden Überzeugungen zum Einfluss der familiären Lernumwelt auf die kindliche Entwicklung hin. Darüber hinaus zeichneten sich bereits in den ersten Lebensjahren signifikante Zusammenhänge zwischen der HLE, der Vorlesehäufigkeit und dem Sprachstand des Kindes ab, jedoch nicht zwischen dem Zeitpunkt des Vorlesebeginns und dem Sprachstand des Kindes. Zur genaueren Untersuchung der frühen Zusammenhänge der HLE wurden in einer zweiten Studie die Korrelate und Auswirkungen der HLE auf sprachliche und sozioemotionale Kompetenzen von Kindern überprüft. Zwar zeigen aktuelle Studien deutliche Auswirkungen der familiären Lernumwelt auf die sprachliche Entwicklung von Kindern, der Zusammenhang der HLE und insbesondere des gemeinsamen Vorlesens mit der sozioemotionalen Kompetenzentwicklung ist dahingegen nicht abschließend geklärt. $N = 132$ teilnehmende Kinder wurden in einem längsschnittlichen Studiendesign mit drei Messzeitpunkten im Abstand von jeweils 6 Monaten untersucht. Die Kinder waren zum Studienbeginn im Durchschnitt 37 Monate alt ($SD = 4.00$). Querschnittsanalysen zum ersten Messzeitpunkt zeigten Zusammenhänge von Vorlesebeginn, -häufigkeit und der globalen HLE mit den sozioemotionalen Kompetenzen, vermittelt über die rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten der Kinder. Dahingegen wurden keine Zusammenhänge zwischen dem interaktiven Vorlesen mit den Sprach- und sozioemotionalen Fähigkeiten gefunden.

In einem Strukturgleichungsmodell über alle drei Messzeitpunkte hinweg konnte die HLE die sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder über die Sprachfähigkeiten vorhersagen, mit einem standardisierten indirekten Effekt von .28 ($p < .05$). Aus den Ergebnissen beider Studien lassen sich Hinweise für die Gestaltung frühkindlicher Förderung im Rahmen der familiären Lernumwelt ableiten, welche die Notwendigkeit einer frühen Unterstützung und die gezielte Ansprache förderungsbedürftiger Familien in den Fokus setzen. Die gefundenen Auswirkungen der HLE auf die sprach- und sozioemotionalen Kompetenzen bieten Hinweise auf mögliche Wirkmechanismen in der frühen Kindheit und Implikationen für weitere Forschungsansätze, welche im Rahmen von experimentellen Studiendesigns weiter überprüft werden sollen. Die vorliegende Arbeit gewährt somit neue Einblicke in das komplexe Zusammenspiel von Faktoren der familiären Lernumwelt und wie diese bereits in früher Kindheit die kindliche Kompetenzentwicklung vorhersagen können.

ABSTRACT

In early childhood, a family's learning environment plays a central role in the socialization of children, with long-term effects on children's competence development. Many studies have shown strong evidence for the importance of shared reading and the Home Literacy Environment (HLE) for the linguistic development of children. However, current data on consequences and correlates of children's home learning environment within the first three years is still lacking.

With that in mind, the first study investigates parents' reading habits and their associations with the HLE and children's language proficiency, based on a representative sample ($N = 523$) of parents with children aged 0 to 3 years in Germany. The results show an average child age of 10 months ($M = 9.90$, $SD = 6.67$) for parents' onset of shared storybook reading. One in five parents (21 %, $n = 110$) did not engage in reading to their child within the first three years of its age. Parents who do read to their young child differ significantly from parents who do not in regard to structural family characteristics (educational and migration background), the frequency of further everyday activities they engage in with their child, and their attitudes towards the significance of the home learning environment for children's development. Further, significant associations between the HLE, the frequency of storybook reading, and a child's level of language skills were found. No significant associations were found between the age of onset of reading to a child and their respective linguistic skills.

For a closer investigation of this association, a second study examined the relationship of the HLE with children's linguistic and socioemotional competencies. While previous studies have proven that the home learning environment predicts children's linguistic development, the relationship between the HLE and shared reading habits with children's socioemotional development has not yet been clarified. $N = 132$ children took part in a longitudinal study with three measurement points in 6 months increments. At the beginning of the study, children had an average age of $M = 37$ months ($SD = 4.00$). Cross-sectional analyses at the first measurement point showed significant associations between families' shared reading habits (onset and frequency of shared reading), the global HLE and children's socioemotional competencies, mediated by children's receptive and expressive language abilities. No significant

associations between an interactive reading style and children's language and socioemotional competencies were found.

In a structural equation model across all three measurement points, children's HLE was a significant predictor of children's socioemotional competencies via linguistic abilities, with a standardized indirect effect of .28 ($p < .05$). Findings of both studies provide some guidance for the design of early childhood interventions within a family's learning environment, focusing on the necessity of an early intervention start and targeting of specific families in need of support. Further, the observed effects of the HLE on language and socioemotional competencies indicate potential effect mechanisms in early childhood, which provide grounds for further research in the form of experimental studies. Thus, the present thesis provides new insights into the complex interplay between different facets of the home learning environment and their consequences on children's competence development in early childhood.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	III
ZUSAMMENFASSUNG	V
ABSTRACT	VII
INHALTSVERZEICHNIS	IX
1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	4
2.1 Das frühkindliche Lernen im sozialen Kontext.....	4
2.1.1 Die Rolle der familiären Lernumwelt für die frühkindliche Kompetenzentwicklung	5
2.2 Sprachliche und sozioemotionale Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit.....	8
2.2.1 Sprachliche Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit	8
2.2.2 Sozioemotionale Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit .	10
2.2.3 Gemeinsame Entwicklungslinien sprachlicher und sozioemotionaler Kompetenzen.....	13
2.3 Sprachförderung durch frühes Vorlesen und die Home Literacy Environment.....	15
2.3.1 Frühes Vorlesen: Eine Abgrenzung und Bestandsaufnahme	15
2.3.2 Zusammenhänge zwischen frühem Vorlesen und der Entwicklung von Sprachkompetenzen.....	18
2.3.3 Die Home Literacy Environment in der frühen Kindheit	22
2.3.4 Zusammenhänge zwischen der Home Literacy Environment und der Entwicklung von Sprachkompetenzen	24
2.4 Zusammenhänge von Home Literacy Environment und Vorlesen mit sozioemotionalen Kompetenzen.....	26
2.5 Ableitung der Forschungsfragen und Hypothesen	29
3. Zusammenfassung der vorliegenden Forschungsartikel	34
4. Forschungsartikel	40
4.1 Das Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Zusammenhang mit familiärer Lernumwelt und Sprachentwicklung.....	40
4.2 Facets of the early Home Literacy Environment and children’s linguistic and socioemotional competencies.....	64
4.3 The role of the Home Literacy Environment for children’s linguistic and socioemotional competencies development in the early years.....	101

5. Diskussion.....	138
5.1 Die familiäre Lernumwelt in den ersten drei Lebensjahren	138
5.2 Wirkmechanismen des frühen Vorlesens und der Home Literacy Environment.....	142
5.3 Limitationen der vorliegenden Studien	147
5.4 Implikationen für weiterführende Forschung.....	150
5.5 Ausblick zur praktischen Förderung frühkindlicher Kompetenzen und der Home Literacy Environment.....	152
6. Fazit	157
Literaturverzeichnis.....	159
Abbildungsverzeichnis.....	184
Abkürzungsverzeichnis	185
APPENDIX	186
A Eltern-Interviewleitfaden (Studie 1).....	187
B Freigabe durch die Ethikkommission, Universität Würzburg (Studie 2)	193
C Anschreiben und Einverständniserklärungen für Eltern und Kindertagesstätten (Studie 2).....	194

1. Einleitung

Die Kernfamilie ist der wichtigste Bezugsort für Kinder in den ersten Lebensjahren. Von Geburt an werden hier im Rahmen der familiären Lernumwelt Grundsteine für das weitere Aufwachsen gelegt, welche die Kompetenzentwicklung von Kindern maßgeblich beeinflussen (Lehrl, Ebert, Blaurock, Roßbach & Weinert, 2020; Melhuish et al., 2008). Ungleichheiten in der familiären Lernumwelt ziehen somit häufig ungleiche Bildungschancen in der späteren formalen Bildung nach sich (Walper & Grgic, 2013). Um dies frühzeitig ausgleichen zu können, ist ein fundiertes Verständnis des komplexen Zusammenspiels von Faktoren der familiären Lernumwelt und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung notwendig. Nicht nur frühe Sprach- und Schriftsprachfähigkeiten, auch sozioemotionale Fähigkeiten in der frühen Kindheit sind Schlüsselfähigkeiten für den späteren Schulerfolg und gemeinsam bilden sie wichtige Grundlagen für eine ganzheitliche Entwicklung, mit Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden im Erwachsenenalter (Berger, Alcalay, Torretti & Milicic, 2011; Briggs-Gowan, Carter, 2008; Cooper, Moore, Powers, Cleveland & Greenberg, 2014; Duncan et al., 2007; Flensburg-Madsen & Mortensen, 2018; Jones, Greenberg & Crowley, 2015; Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017; Voltmer & von Salisch, 2017). Bis zu ein Drittel der Kinder zeigen jedoch bereits im Kindergartenalter Auffälligkeiten im sprachlichen oder sozioemotionalen Entwicklungsbereich – dies verdeutlicht die Relevanz früher Förderung, um Entwicklungsrückstände rechtzeitig auffangen zu können (Horwitz et al., 2012; Tröster & Reineke, 2007). Aufgrund der interdependenten Entwicklungslinien von sprachlichen und sozioemotionalen Kompetenzen liegt es nahe, gemeinsame Förderungsmöglichkeiten in der frühen Kindheit zu erwägen.

Die familiäre Lernumwelt bietet hierbei einen zentralen Ansatzpunkt zur frühen Förderung von Kindern (Heckman & Masterov, 2007). Ein zentrales Konstrukt der familiären Lernumwelt ist die Home Literacy Environment (HLE). Die HLE, wenngleich nicht durchweg einheitlich konzeptualisiert, umfasst familiäre Aktivitäten und Faktoren, die den Erwerb von Sprach- und Schriftsprachkompetenzen bei Kindern fördern, insbesondere das Vorleseverhalten der Eltern. Darüber hinaus zählen weitere Faktoren wie die Einstellungen der Eltern hinsichtlich des (Vor-)Lesens, das eigene Lesen der Eltern oder der Buchbesitz in der Familie zu den zentralen Elementen der HLE (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Niklas, 2015). Eine qualitativ hochwertige HLE hat positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung, schulische Leistung und die persönliche

Entwicklung von Kindern bis ins Erwachsenenalter hinein (de Jong & Leseman, 2001; Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008; Hammill, 2004). Insbesondere die Sprach- und Schriftsprachentwicklung von Kindern im Vorschul- und Schulalter wird durch eine qualitativ hochwertige HLE gefördert (Kalb & van Ours, 2014; Kim, Im & Kwon, 2015; Sénéchal & LeFevre, 2002). Zwei besonders bedeutsame Facetten der HLE für die Sprachentwicklung sind dabei ein früher Vorlesebeginn und eine interaktive, das Kind miteinbeziehende Vorleseweise (Dunst, Simkus & Hamby, 2012a; Niklas, Cohn & Tayler, 2016a). In der vorliegenden Arbeit werden diese Zusammenhänge in den ersten Lebensjahren von Kindern überprüft.

In der frühen Kindheit entwickeln sich parallel zu den sprachlichen Fähigkeiten auch erste sozioemotionale Kompetenzen. Diese bauen dabei auf die bereits bestehenden sprachlichen Fähigkeiten auf – ein sprachlich weiter entwickeltes Kind kann seine Emotionen leichter ausdrücken, Äußerungen besser verstehen und geschickter sozial interagieren (Rose, Ebert & Weinert, 2016; Ruffman, Slade, Rowlandson, Rumsey & Garnham, 2003). Die HLE kann entsprechend – über die Förderung der Sprachentwicklung – auch mit der Entwicklung früher sozioemotionaler Kompetenzen bei Kindern zusammenhängen (Rose, Lehl, Ebert & Weinert, 2018). Ebenfalls denkbar und bisher noch nicht hinreichend untersucht, ist ein direkter Zusammenhang zwischen der HLE und dem elterlichen Vorleseverhalten im Hinblick auf die Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen, etwa durch die Perspektivübernahme beim Hineinversetzen in unterschiedliche Charaktere, welche vor allem beim interaktiven Lesen durch die Vorlesenden aktiv gefördert wird (Kumschick et al., 2014; Schapira & Aram, 2019). Durch das wiederholte Hören von Geschichten erfahren Kinder unterschiedliche Handlungs- und Reaktionsmuster der dargestellten Charaktere, können diese mit ihren eigenen Handlungen und Reaktionen vergleichen und somit ihr Verständnis für verschiedene Verhaltensweisen erweitern (Doyle & Bramwell, 2006). Durch die Auswahl eines bestimmten Vorlestoffes kann so möglicherweise die Kompetenzentwicklung von Kindern im sozialen und emotionalen Bereich gezielt gefördert werden (Aram & Aviram, 2009).

Die bestehende Forschungslage zu dem möglichen direkten Zusammenhang zwischen der HLE und sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder lässt jedoch keine abschließenden Aussagen zu den dahinterliegenden Wirkmechanismen in der frühen Kindheit zu. Insbesondere die meist unterschiedliche Konzeptualisierung der einzelnen Konstrukte erschwert die Bewertung der Evidenzlage. Zudem betrachten Forschungsarbeiten häufig die Beziehungen zwischen einzelnen Facetten der Konstrukte, wie etwa die

Vorlesehäufigkeit oder das Emotionsvokabular (Aram & Aviram, 2009; Ornaghi, Brockmaier & Grazzani Gavazzi, 2011). Für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der HLE mit frühem, regelmäßigem und qualitativ hochwertigem Vorlesen und der Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen ist es weiterhin erforderlich, auch strukturelle Familienmerkmale wie den sozioökonomischen Hintergrund der Eltern und weitere Einflussfaktoren aus der Lebenswelt des Kindes wie Geschlecht, Intelligenz und Alter miteinzubeziehen. Eine Studie von Rose et al. (2018) kam hierbei zu dem Schluss, dass die HLE bei Kindern zwischen 3 und 8 Jahren mittels Auswirkungen auf die sprachlichen Kompetenzen auch die Entwicklung sozioemotionaler Fähigkeiten unterstützt. In der vorliegenden Arbeit werden dieser Zusammenhang, sowie weitere mögliche Zusammenhänge einzelner Facetten der HLE mit Sprach- und sozioemotionalen Kompetenzen unter Berücksichtigung familiärer Einflussfaktoren genauer überprüft.

Anhand von Erkenntnissen über die Zusammenhänge zwischen der familiären Lernumwelt und der Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit lassen sich Ableitungen zur optimalen Anpassung von Förderangeboten ziehen. Die Studienergebnisse zu Unterschieden in der Ausgestaltung der familiären Lernumwelt und der HLE geben hierbei Hinweise auf mögliche Förderansätze in den ersten Lebensjahren und auf primär zu adressierende Zielgruppen. Aktuelle Studien verweisen darauf, dass frühe Interventionen im Bereich der HLE die Qualität der Lernumwelt deutlich verbessern können, mit Auswirkungen auf die sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten von Kindern (Nickel, 2013; Niklas, Cöhrssen & Tayler, 2016b; Swain & Cara, 2019). Während die Förderung sozioemotionaler Kompetenzen bislang vor allem im Rahmen von Interventionsprogrammen im institutionellen Setting erfolgte, befürworten die hier dargelegten neuen Forschungseinsichten auch eine präventive Förderung im Rahmen der HLE (Gonzalez et al., 2011; Martucci, 2016; Ornaghi et al., 2011).

In den folgenden Abschnitten werden die Inhalte der vorliegenden Forschungsartikel theoretisch fundiert. Zunächst wird eine Einführung in das frühkindliche Lernen im sozialen Kontext gegeben (Abschnitt 2.1), anschließend werden die Entwicklungsverläufe sprachlicher und sozioemotionaler Kompetenzen in der frühen Kindheit dargestellt (Abschnitt 2.2). Die folgenden Abschnitte zeigen auf, wie die HLE und besonders das gemeinsame Vorlesen mit diesen frühkindlichen Fähigkeiten zusammenhängen (Abschnitt 2.3. bis 2.4). Schlussendlich werden die Forschungsfragen und Hypothesen der vorliegenden Dissertation in Abschnitt 2.5 zusammengefasst.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Das frühkindliche Lernen im sozialen Kontext

Sprachliche, soziale und emotionale Basisfähigkeiten sowie Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Schreibens werden in der frühen Kindheit erworben und durch die kindliche Lernumwelt langfristig geprägt (Heckman & Masterov, 2007; Mathis & Bierman, 2015; Sénéchal & LeFevre, 2014; Van Steensel, 2006). Zwei komplementäre theoretische Ansätze haben hierbei die Forschung zur kognitiven Entwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren und ihrem Lernen in sozialen Systemen maßgeblich beeinflusst (Shayer, 2003): Während Piagets Stufenmodell die kognitive Entwicklung von Kindern primär als einen intrinsisch ablaufenden Prozess betrachtet, welcher in einer sozialen Umwelt erfolgt und fortwährenden Anpassungen daran unterworfen ist (Piaget, 1976), ist die kindliche Entwicklung nach Vygotsky (1978) in der sozialen Interaktion ätiologisch begründet. Vygotskys Theorie hat in den letzten Jahrzehnten eine Renaissance in der frühkindlichen Bildungsforschung erfahren, insbesondere in Bezug auf die Sprachentwicklung (Winsler, 2003). Hiernach lernen und entwickeln Kinder Sprache stets in einem sozialen und kulturellen Kontext und – spezifischer – innerhalb ihres proximalen Entwicklungsbereiches. Dieser Bereich bezeichnet die unmittelbare Umwelt eines Kindes, deren auf das Kind einwirkende Einflüsse durch nahestehende Personen gestaltet werden. Erwachsenen Bezugspersonen kommt demnach die Verantwortung zu, das kindliche Lernen zu lenken und zu unterstützen.

In den ersten Lebensjahren eines Kindes sind die primären erwachsenen Bezugspersonen zumeist die Eltern – die Familie, in der Kinder aufwachsen, stellt somit die bedeutendste Sozialisationsinstanz und Lernumwelt dar. Als zweite Sozialisationsinstanz gewinnen Kindertagesstätten mit zunehmendem Alter der Kinder immer mehr an Bedeutung. Während bei den unter 3-Jährigen nur ein gutes Drittel (34 %) der Kinder in Deutschland in einer Kindertagesstätte betreut wird, liegt der Anteil bei den 3- bis 5-Jährigen bei 93 % (Statistisches Bundesamt, 2020). Familie und Kindertagesstätten bilden somit die beiden Lebenskontexte von Kindern im vorschulischen Alter oder, nach der ökologischen Systemtheorie von Bronfenbrenner, ihre Mikrosysteme (Bronfenbrenner, 1981). Diese stehen in unmittelbarer Wechselwirkung und bilden damit das Mesosystem eines Kindes. Durch Prozesse und Interaktionen mit den entfernteren Realitätsebenen des Exo- und Makrosystems wirken zudem weitere, unter

anderem gesellschaftliche, kulturelle und politische Einflussfaktoren auf ein Kind. In Bezug auf die frühkindliche Bildung zeichnet sich somit eine komplexe soziale Lernumwelt ab, welche durch eine Vielzahl proximaler und distaler Einflussfaktoren bestimmt wird, welche zueinander und in Bezug auf das Individuum in Wechselwirkungen stehen. Durch die Vermittlung über unmittelbare, proximale Einflussfaktoren wie den familiären Kontext, können so auch feststehende, distale Faktoren, wie die Wertevorstellungen einer Kultur oder der sozioökonomische Status einer Familie, Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen.

Der sozioökonomische Status (SÖS) der Eltern ist ein in der Forschungsliteratur vielfach untersuchter Einflussfaktor auf die frühkindliche Bildung (Aikens & Barbarin, 2008; Dearing et al., 2012; Linberg & Wenz, 2017). Nicht immer einheitlich konzeptualisiert, werden darunter soziale Strukturmerkmale erfasst, welche den sozialen Status einer Familie abbilden – als Indikatoren werden hierfür meist das Bildungsniveau, das Nettoeinkommen und das gesellschaftliche Prestige der erlernten oder ausgeübten Berufe der Eltern herangezogen (Bradley & Corwyn, 2002). Diese sozialen Strukturmerkmale einer Familie zeigen in einer Vielzahl an Forschungsarbeiten großen Einfluss auf die sprachliche und in etwas geringerem Ausmaß auch auf die sozioemotionale Kompetenzentwicklung von Kindern (Cutting & Dunn, 1999; Hartas, 2011; Neuman, Kaefer & Pinkham, 2018; Tompkins, Logan, Blosser & Duffy, 2017; Whittaker, 2011). Häufig werden sie als distale Einflussfaktoren über proximale Faktoren mediiert, die das Verhalten der Eltern gegenüber dem Kind direkt beeinflussen, wie beispielsweise familiären Stress, vermehrte Sorgen und darüber eine abnehmende Sensitivität der Mutter (Bouazizi et al., 2019; Payne, Whitehurst & Angell, 1994; Whittaker, 2011). Der SÖS steht demnach, ganz im Sinne der durchlässigen Systeme nach Bronfenbrenner, auch in direktem Zusammenhang mit der familiären Lernumwelt.

2.1.1 Die Rolle der familiären Lernumwelt für die frühkindliche Kompetenzentwicklung

Strukturelle Herkunftsmerkmale einer Familie beeinflussen die Ausgestaltung der familiären Lernumwelt (Rindermann & Baumeister, 2015). So geht ein höherer SÖS meist mit einer qualitativ hochwertigeren familiären Lernumwelt einher, welche sich dadurch auszeichnet, dass Eltern ihre Kinder intensiver und adäquater fördern und in ihren Lernprozessen unterstützen (Niklas, Möllers & Schneider, 2013). Eine positive familiäre Lernumwelt kann die frühen mathematischen, (schrift-)sprachlichen und auch sozio-

emotionalen Kompetenzen von Kindern fördern (Van Voorhis, Maier, Epstein & Lloyd, 2013). Darüber hinaus zeigen Forschungsergebnisse, dass familiäre Prozessmerkmale als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und kindlichen Kompetenzen vermitteln: Eine förderliche Lernumwelt kann demnach die negativen Auswirkungen eines niedrigeren SÖS, eines geringeren Bildungshintergrunds oder auch eines Migrationshintergrunds ausgleichen oder abschwächen (Niklas & Schneider, 2013). Die familiäre Lernumwelt ist dadurch, gerade in den ersten Lebensjahren eines Kindes, eine wichtige Grundlage für die schulischen Vorläuferfähigkeiten eines Kindes und auch langfristig für die schulrelevanten Kompetenzen und den weiteren Werdegang von Bedeutung. Als Unterbegriff ist die Home Literacy Environment (HLE) jener Bereich der familiären Lernumwelt, welcher auf die Förderung von (Schrift-)Sprachkompetenzen eines Kindes ausgerichtet ist (siehe Abbildung 1).

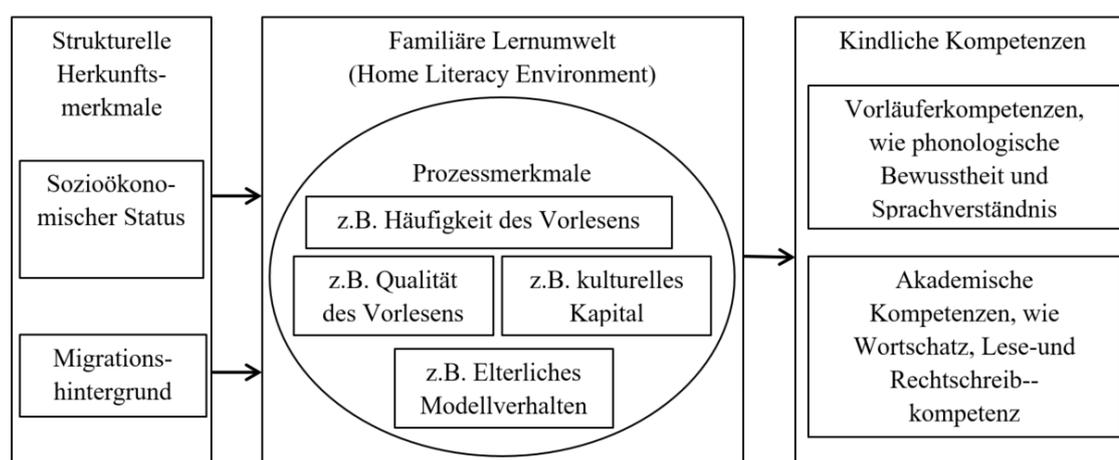


Abbildung 1. Zusammenhänge zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen, familiärer Lernumwelt und kindlichen Kompetenzen im Vorschul- und Schulalter (in Anlehnung an Niklas, 2014)

Abbildung 1 verdeutlicht, dass die HLE mit ihren verschiedenen Facetten direkt auf das betreffende Kind und seine Kompetenzentwicklung einwirkt, jedoch selbst wiederum von dahinterliegenden familiären Charakteristiken wie Bildungs- und Migrationshintergrund beeinflusst wird. Wenngleich dieses Modell zentrale Zusammenhänge der familiären Lernumwelt abbildet, so kann diese darüber hinaus noch durch viele weitere Faktoren auf Seiten der Eltern beeinflusst werden, wie z.B. Einstellungen und Überzeugungen, Stress, Erziehungsstile, Handlungsstrategien oder Kompetenzerwartungen (Areepattamannil, 2010; Deniz Can & Ginsburg-Block, 2016; Hindman & Morrison,

2012; Kelly, Sacker, Del Bono, Francesconi & Marmot, 2011; Waanders, Mendez & Downer, 2007).

Neben der familiären Lernumwelt tragen auch genetische Einflüsse zur kindlichen Kompetenzentwicklung bei (Chow et al., 2017). Schon in den ersten vier Lebensjahren finden sich beispielsweise Geschlechtsunterschiede im Hinblick auf die Entwicklung sozioemotionaler und sprachlicher Fähigkeiten: Mädchen zeigen hierbei in der Regel bereits früher kommunikative Gesten wie auch produktive Sprachkompetenzen und sind in ihrem Temperament stabiler und fröhlicher (Bongers, Koot, van der Ende & Verhulst, 2003; Burman, Bitan & Booth, 2008; Eriksson et al., 2012; Prior, Sanson, Smart, Oberklaid & Pedlow, 1994; Rose et al., 2016). Darüber hinaus zeigen sich auch Zusammenhänge der nonverbalen Intelligenz mit dem Erlernen früher Sprach- und Schriftsprachfähigkeiten, wie auch mit Selbstregulation und Kooperation als Facetten sozioemotionaler Kompetenzen (Niklas & Schneider, 2017a; Rose et al., 2018). In Kontrast zu genetischen Merkmalen und den strukturellen Familienmerkmalen, welche in der Regel konstant sind und sich nicht oder nur schwierig verändern lassen, kann man Eltern vergleichsweise einfach dabei unterstützen, die familiäre Lernumwelt zu verändern. Durch Aufklärung über ihre Bedeutung und Einweisung in förderliche Praktiken kann nicht nur die Qualität der Lernumwelt verbessert, sondern auch direkt Einfluss auf die kognitive Entwicklung von Kindern genommen werden (Niklas et al., 2016b).

Bildungseinflüsse prägen somit auf unterschiedliche Weise die kognitive Entwicklung in der frühen Kindheit. Im Vorschulalter, aber noch stärker in den ersten Lebensjahren, steht die familiäre Lernumwelt in Anbetracht ihrer Bedeutung als proximale Sozialisationsinstanz und der vielfältigen und vergleichsweise leicht umsetzbaren Fördermöglichkeiten im Fokus der Forschung. Zwei bedeutende kognitive Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit, welche durch die familiäre Lernumwelt maßgeblich beeinflusst werden, sind die sprachliche und die sozioemotionale Kompetenzentwicklung (Lehrl, Ebert, Roßbach & Weinert, 2012; Melhuish et al., 2008).

2.2 Sprachliche und sozioemotionale Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit

Die Ausbildung erster sozioemotionaler und sprachlicher Fähigkeiten beginnt bereits in der frühen Kindheit, ihre Entwicklung verläuft zeitlich parallel und in Abhängigkeit voneinander (McCabe & Meller, 2004; Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003). Im Folgenden werden die wichtigsten Entwicklungsschritte beider Bereiche in der frühen Kindheit vorgestellt und zueinander in Bezug gesetzt.

2.2.1 Sprachliche Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit

Die aktive Sprachproduktion von Kindern beginnt meist im Alter von 6 bis 10 Monaten mit zunächst unbestimmten Lauten und Geräuschen, gefolgt von der Aussprache erster Wörter, welche zeitlich sehr unterschiedlich, aber auch bei sogenannten *late talkers* meist vor dem zweiten Geburtstag erfolgt (Petermann, Petermann & Koglin, 2015). Zwischen dem zweiten und dem vierten Lebensjahr äußern Kinder zunächst Zwei-Wort-Sätze wie „Essen haben“ oder „wo Mama“, anschließend kommen längere Äußerungen mit fünf bis sechs Wörtern hinzu, mit stetigen Zuwächsen in der Syntax, etwa temporalen, relativen und kausalen Satzkonstruktionen (Clark, 2000). Auf Wort- wie auf Satzebene können Kinder in der Regel früher mehr verstehen als produzieren. Die Sprachverständnisfähigkeiten bilden somit wichtige Vorläufer für die Sprachproduktionsfähigkeiten (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005). Insbesondere die Sprachverständnisfähigkeiten eines Kindes zeigen auch deutliche Zusammenhänge mit der nonverbalen Intelligenz, welche auf diesem Wege das Tempo der Sprachentwicklung mitbestimmt (Grimm, Aktas & Frevert, 2010).

Bei der Erhebung von Sprachfähigkeiten in der frühen Kindheit unterscheidet man zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen: Einen wichtigen Indikator für den Stand der sprachlichen Kompetenz bildet der Wortschatz, welchen man weiter in rezeptiven Wortschatz (passive Wortkenntnis) und expressiven Wortschatz (produktive Wortverwendung) unterteilen kann. Auf Satzebene bilden analog Satzverständnis und Satzproduktion, sowie zudem die Satzgedächtnisleistung wichtige Indikatoren des Sprachentwicklungsstands. Diesen messbaren Sprachkompetenzen liegen komplexe Fähigkeiten in den phonologischen, lexikalisch-semantischen und morphologisch-syntaktischen Bereichen zugrunde (Schwab et al., 2014). Phonologische Bewusstheit fasst die Fähigkeiten zusammen, die Klangstruktur gesprochener Sprache erkennen, nutzen und anpassen zu

können. Kindern, welche einzelne Phoneme, Silben und Reime in der gesprochenen Sprache erkennen können, fällt es leichter, diese den Graphemen der geschriebenen Sprache zuzuordnen und dementsprechend auch neue Wörter zu lernen (Lonigan, 2007). Die phonologische Bewusstheit ist aufgrund dessen eine wichtige Vorläuferfähigkeit für den Erwerb von Schriftsprachkompetenzen (Anthony & Francis, 2005). Lexikalisch-semantiche Fähigkeiten beziehen sich auf die Bedeutung einzelner sprachlicher Zeichen (Lexeme, Wörter, Morpheme), welche wiederum als Grundlage für die Wortschatzgröße dienen (Neuman, 2013). Die Kenntnis des morphologisch-syntaktischen Regelsystems entspricht im weitesten Sinne der grammatikalischen Strukturbildung. Sie besitzt eine große prädiktive Kraft und äußert sich etwa in der korrekten Anwendung von Artikeln, Präpositionen, Pluralbildung, Verbflexion und Subjekt-Verb-Kongruenz. Für die Bewältigung der Satzgedächtnisaufgaben sind neben den genannten morphologischen und syntaktischen Kompetenzen auch Sprachverständnis, Wortschatz und die phonologische Arbeitsgedächtniskapazität relevant (Grimm et al., 2010).

Bereits in den ersten vier Lebensjahren und im Verlauf des beginnenden Spracherwerbs werden wichtige Grundsteine für die späteren Schriftsprachkompetenzen gelegt (Dickinson, Griffith, Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2012). In Zusammenhang mit der Entwicklung gesprochener Sprache erlernen Kinder somit erste Schriftsprachkompetenzen wie Buchstabenkenntnis, Wortbewusstheit (Kenntnis des metalinguistischen Konzepts „Wort“), Schriftbewusstheit (Erkennen von Buchstaben, Schrift und Text) und Schriftwissen (Kenntnis von Schriftsprachkonventionen im Deutschen) (Meindl & Jungmann, 2014). Nach Whitehurst und Lonigan (2008) lassen sich diese gemeinsamen Sprach- und Schriftsprachfähigkeiten von Kindern in *inside-out* und *outside-in* Fähigkeiten unterteilen, welche wiederum die frühen Lesefähigkeiten von Kindern abbilden. Hier vereinen erstere alles Regelwissen, welches Kinder benötigen, um Schrift in bedeutungsvolle Laute umwandeln zu können (phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und mitunter auch Wortschatz). *Outside-in* Fähigkeiten wiederum beziehen kontextuelle Informationen ein, und werden benötigt, um Verständnis zu erzeugen (Wissen über Schriftsprachkonventionen, Weltwissen). Beide Elemente wirken im Prozess des Lesenlernens zusammen, wobei *inside-out* Fähigkeiten als Zeichen-bezogene Kompetenzen vor allem zu Beginn des Leseerwerbs und *outside-in* Fähigkeiten als sprachbezogene Kompetenzen insbesondere im späteren Verlauf der Verständnisbildung eine Rolle spielen (Lonigan, 2007).

2.2.2 Sozioemotionale Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit

Parallel zu den beginnenden Sprachfähigkeiten entwickeln Kinder erste soziale und emotionale Kompetenzen, für welche es – wie auch für die sprachlichen Kompetenzen – keine einheitliche, allgemeingültige Konzeptualisierung gibt (Abrahams et al., 2019). Wichtige, in der frühen Kindheit erlernte emotionale Fähigkeiten beinhalten die Emotionswahrnehmung, den Emotionsausdruck und die Emotionsregulation (Denham, 1998; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001). Emotionswahrnehmung umfasst das Erkennen von Emotionsausdrücken bei sich selbst und anderen durch die korrekte Zuordnung der entsprechenden Gesichtsausdrücke (Petermann et al., 2015). Emotionsausdruck wiederum beinhaltet die Fähigkeit, positive wie negative Affekte verbal und nonverbal auszudrücken, wohingegen Emotionsregulation die Fähigkeit meint, seine eigenen Emotionen in einer der Situation angemessenen Art und Weise kontrollieren zu können (Bosacki, 2012). Während bei Pons, Harris und de Rosnay (2004) die genannten Fähigkeiten als einzelne Facetten unter dem allgemeinen Begriff des Emotionsverständnisses zusammengefasst werden, stehen Emotionsverständnis und Emotionsregulation im Konstrukt nach Denham (1998) gemeinsam mit dem Emotionsausdruck als ebenbürtige Komponenten der Emotionskompetenz nebeneinander. Im Bereich der Emotionsentwicklung sind verschiedene Begrifflichkeiten und Konzepte nicht trennscharf und werden von verschiedenen Autoren und Autorinnen unterschiedlich konzeptualisiert. Der Begriff ‚Emotionswissen‘ etwa wird in Forschungsarbeiten mitunter analog des Emotionsverständnisses nach Pons und Kollegen (2004) als Überbegriff verwendet (von Salisch, Hänel & Denham, 2015). In der vorliegenden Arbeit wird hierbei auf den geläufigeren Begriff des Emotionsverständnisses zurückgegriffen, welcher nach der Definition von Denham (1998) das Erkennen von emotionalen Zuständen bei sich selbst und anderen (die Emotionswahrnehmung) und die Verwendung von Emotionsvokabular umfasst.

Soziale Kompetenzen lassen sich ebenfalls in einem multidimensionalen Konstrukt zusammenfassen. Soziale Kompetenzen können als eigene Funktions- und Handlungsfähigkeiten in sozialen Interaktionen verstanden werden, welche sich durch positives und konstruktives Engagement und Selbstregulation auszeichnen (Rose-Krasnor, 1997), und somit in erster Linie prosoziale Fähigkeiten bzw. Kooperationsbereitschaft und Konfliktfähigkeiten beinhalten. Zentrale Aspekte des prosozialen Verhaltens in der

frühen Kindheit sind die Fähigkeiten, Mitgefühl zu zeigen, zu helfen, zu trösten und Rücksicht zu nehmen. Konfliktfähigkeiten äußern sich darin, eigene Interessen gegenüber anderen vertreten zu können, dabei Rücksicht auf Andere zu nehmen und die eigenen Emotionen zu regulieren (Simoni, Herren, Kappeler & Licht, 2016).

Emotionsverständnis ist die Grundlage dafür, Emotionen in sozialen Situationen wahrnehmen und erkennen zu können. Da soziale Interaktionen durch emotionale Vorgänge und emotionalen Austausch geprägt sind, erwies sich eine gemeinsame Betrachtung dieser eng miteinander verflochtenen Kompetenzen in der aktuellen Forschung als zielführend (Denham, 2007; Petermann & Wiedebusch, 2016; Trentacosta & Fine, 2010). In diesem Sinne fasst die sozioemotionale Kompetenz die sozialen und emotionalen Kompetenzen als miteinander verbundenes und sich gemeinsam entwickelndes Konstrukt bei Kindern auf (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2016). Ein weiteres mit der sozioemotionalen Kompetenz und gleichzeitig mit kognitiven Kompetenzen assoziiertes Konstrukt ist die sogenannte *theory of mind* (ToM), die Fähigkeit der Perspektivübernahme (Dimitrova & Lüdmann, 2011; Dore, Amendum, Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2018). ToM beschreibt die Fähigkeit, sich in andere Personen kognitiv oder affektiv hineinversetzen zu können und dient als Grundlage, um mitfühlen zu können. Durch ToM lernen Kinder, dass verschiedene Menschen Emotionen unterschiedlich ausdrücken können; diese Fähigkeit fördert somit nicht nur das Emotionsverständnis, sondern auch die sozialen Fähigkeiten, in deren Rahmen dieses Wissen eingesetzt werden kann (Seidenfeld, Johnson, Woodburn Cavadel & Izard, 2014).

2. Theoretischer Hintergrund

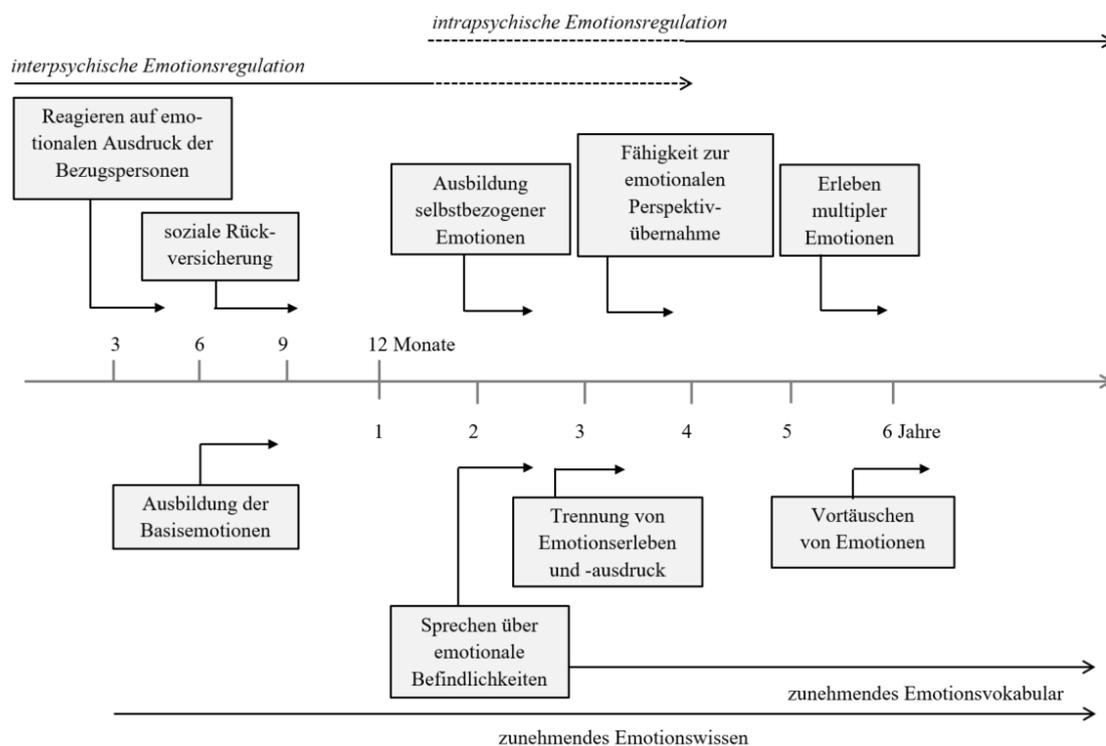


Abbildung 2. Die emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren (Petermann & Wiedebusch, 2016).

Die emotionale Entwicklung von Kindern beginnt mit der Ausbildung von Basisemotionen bereits in den ersten Lebensmonaten (siehe Abbildung 2). Parallel entwickelt sich das Emotionsverständnis (hier: Emotionswissen und -vokabular), begleitet von einer zunächst interpsychischen, und später auch intrapsychischen Emotionsregulation. Insbesondere in dem Entwicklungszeitfenster zwischen 24 und 36 Monaten werden somit wichtige Grundlagen für die späteren sozioemotionalen Kompetenzen gelegt (Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez & Quintanilla, 2015). Weitere Entwicklungsverläufe der emotionalen Kompetenzen schließen sich bis zum Ende des 12. Lebensjahres an (Pons et al., 2004). Die soziale Kompetenz beginnt mit der Fähigkeit zur koordinierten Interaktion und zeigt sich in der frühen Kindheit vor allem im gemeinsamen Spiel mit gleichaltrigen Kindern. Selbstregulation und Frustrationstoleranz, aber auch die soziale Integration in eine Gruppe von Gleichaltrigen unter Einhaltung von Normen und Regeln sind wichtige Entwicklungsaufgaben in den ersten Lebensjahren (Daseking & Petermann, 2008). Wie die emotionalen Kompetenzen entwickeln sich auch die sozialen Kompetenzen bis in das Jugendalter hinein weiter (Reinders, 2008). Im Bereich der ToM nimmt man an, dass Kinder ab einem Alter von 4 Jahren die Fähigkeit besitzen, sich in die Sichtweise anderer Personen hineinzuversetzen (siehe Abbildung 2; Fähigkeit zur emotionalen Perspektivübernahme). Tests mit jüngeren Kindern lassen

vermuten, dass Kinder bereits ab einem Alter von 3 Jahren andere Perspektiven übernehmen können, jedoch Schwierigkeiten haben, diese zu verbalisieren (Rubio-Fernández & Geurts, 2013).

Die einzelnen Entwicklungsverläufe der emotionalen, sozialen und ToM-Fähigkeiten zeigen auf, dass insbesondere die frühe Kindheit ein wichtiges Zeitfenster darstellt, in welchem Weichen für die weitere Kompetenzentwicklung gestellt werden. Verhaltensprobleme und Auffälligkeiten im sozioemotionalen Bereich nehmen aufgrund dessen ihren Beginn auch meistens in dieser entscheidenden Lebensphase, wie eine Meta-Analyse von Trentacosta und Fine (2010) zeigte. Ein schwach ausgeprägtes Emotionsverständnis und ein geringes Repertoire an Regulationsstrategien mag so zu verstärkter negativer Emotionalität wie Wut und Frustration führen, welche sich als Aggressionen im sozialen Kontext äußern können (Schultz, Izard & Ackerman, 2000; Trentacosta & Fine, 2010). Sozioemotionale Kompetenzen und problematisches Verhalten sind demnach bereits in früher Kindheit negativ miteinander korreliert und werden häufig gemeinsam untersucht (Caspi, McGee, Moffitt & Silva, 1995; Rose et al., 2018).

2.2.3 Gemeinsame Entwicklungslinien sprachlicher und sozioemotionaler Kompetenzen

Die Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen in der frühen Kindheit ist eng verbunden mit der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen; allen voran das Emotionsverständnis bei 3- bis 5-jährigen Kindern ist stark an ihre sprachlichen Fertigkeiten gekoppelt (Brinton & Fujiki, 1993; Cutting & Dunn, 1999; Holodyski, 2006; Milligan, Astington & Dack, 2007; Rose et al., 2016; Ruffman et al., 2003; Seidenfeld et al., 2014). Die Wirkrichtung in der Interdependenz beider Kompetenzen war für lange Zeit nicht abschließend geklärt: So lässt sich einerseits die soziale Kompetenz als Grundvoraussetzung für den Spracherwerb auslegen, da sie Anlass und Gelegenheit für die Bildung produktiver Sprachkompetenzen bietet (Clark, 2000). Während Beck, Kumschick, Eid und Klann-Delius (2012) einen bidirektionalen Zusammenhang beider Kompetenzen postulierten, so erachten die meisten Studien Sprachfähigkeiten als Grundlage für sozioemotionale Kompetenzen und als ein notwendiges Vehikel, um Emotionen verbal ausdrücken und die sprachlichen Emotionsäußerungen anderer verstehen und einordnen zu können (Rose et al., 2016).

Aktuelle empirische Belege zeigen, dass Sprachfähigkeiten die Basis für die Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen bilden (Astington & Baird, 2005). ToM fungiert dabei als Mediator zwischen Sprachfähigkeiten und Emotionsverständnis bei Kindern zwischen 3 und 5 Jahren (Seidenfeld et al., 2014) und eine Meta-Analyse von Milligan et al. (2007) zeigt einen stärkeren Zusammenhang zwischen frühen Sprachfähigkeiten und späterer ToM als umgekehrt, wodurch die angenommene Wirkrichtung dieser Zusammenhänge in ihrer Entwicklung bekräftigt wird. Eine Studie aus dem deutschsprachigen Raum (Rose et al., 2016), welche die Zusammenhänge zwischen Sprach- und sozioemotionalen Kompetenzen im längsschnittlichen Verlauf zwischen dem 4. und 8. Lebensjahr untersuchte, zeigt, dass die Sprachkompetenzen der Kinder zu Beginn der Studie prädiktiv für ihre späteren sozioemotionalen Kompetenzen waren, in Hinblick auf emotionale Selbstregulation, kooperativen Umgang mit Anderen und Verhaltensproblemen. Auch in Bezug auf das Emotionsverständnis lassen sich 27 % der individuellen Unterschiede durch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erklären, unabhängig vom jeweiligen Alter und Geschlecht der Kinder (Pons et al., 2003). Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, die geringere rezeptive und expressive Sprachfähigkeiten aufweisen als durchschnittlich entwickelte Kinder, zeigen auch Anzeichen für geringere sozioemotionale Kompetenzen, vor allem in Hinblick auf das Emotionsverständnis (McCabe & Meller, 2004).

Im Folgenden wird die Entwicklung der Sprach- und sozioemotionalen Kompetenzen von Kindern in den Sozialisationsrahmen der familiären Lernumwelt eingebettet. Zunächst wird dabei das gemeinsame Vorleseverhalten im Zusammenhang mit den weiteren Facetten einer globalen HLE vorgestellt, sowie die sich daraus ableitenden Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen von Kindern.

2.3 Sprachförderung durch frühes Vorlesen und die Home Literacy Environment

Im Mittelpunkt einer qualitativ hochwertigen HLE steht das Vorleseverhalten in der frühen Kindheit, welche als weit verbreitete und leicht umsetzbare Praktik die kognitive Entwicklung von Kindern auf vielerlei Weise unterstützen kann (Debaryshe, 1993; Fletcher & Reese, 2005; Stiftung Lesen, 2017). Wenngleich das Vorleseverhalten aufgrund dessen in der überwiegenden Anzahl an Forschungsarbeiten als Bildungsinvestition betrachtet und dahingehend auf Zusammenhänge mit der Entwicklung von (Schrift-)Sprachfähigkeiten von Kindern untersucht wurde, ist Vorlesen darüber hinaus für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern von Bedeutung. Kinder schätzen am Vorlesen die (häufig körperliche) Nähe und Intimität mit einer Bezugsperson, das Eintauchen in spannende oder lustige Geschichten und die Identifikation mit neuen oder altbekannten Charakteren (Stiftung Lesen, 2016). Elterliches Vorlesen zeigt folgerichtig nicht nur Zusammenhänge mit der sicheren Bindung von Kindern (Bus & van Ijzendoorn, 1992), sondern auch mit erhöhter kindlicher Zufriedenheit (Anand & Rope, 2016). Darüber hinaus gibt es sogar Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Lesen und langfristigen Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden (Hodge, 2016).

2.3.1 Frühes Vorlesen: Eine Abgrenzung und Bestandsaufnahme

Unter dem Begriff „Vorlesen“ wird eine Vielzahl von Tätigkeiten zusammengefasst, deren Gemeinsamkeit das im Zentrum stehende Lesemedium ist. Bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren wandelt sich dieses Medium traditionell von Papp- und Knautschbüchern hin zu Wimmel-, Märchen-, Vorlese- und Bilderbüchern. Digitale Lesemedien spielen beim Vorlesen mit Kleinkindern aktuell eine untergeordnete Rolle, weshalb sich die folgenden Betrachtungen auf das Medium Buch beschränken, wenngleich zu vermuten ist, dass die Bedeutung digitaler Lesemedien auch in dieser Altersgruppe zunehmen wird (Ehmig & Seelmann, 2014; Schlebbe, 2015). Das Vorlesen selbst zeichnet sich schließlich durch die gemeinsame Aufmerksamkeit und der Verbalisierung von Bildern oder Texten aus, bei denen das Buch im Mittelpunkt steht. In Bezug auf die frühe Sprachförderung unterscheidet sich das Vorlesen von anderen sprachlichen Impulsen in vielerlei Hinsicht. Zum einen weisen geschriebene Texte eine höhere Sprachkomplexität auf als gesprochene Sprache: In der Schriftsprache, auch in den Texten von Kinderbüchern, werden deutlich mehr unterschiedliche und seltenere Worte

verwendet als in unserer Alltagssprache (Cunningham & Stanovich, 2001; Gilkerson, Richards & Topping, 2015). Darüber hinaus sind Syntax und Satzkonstruktionen in der Schriftsprache komplexer und vielseitiger als in der gesprochenen Sprache (Taube, 2013).

Zudem spielen beim Vorlesen auch die Inhalte von Kinderbüchern eine Rolle: Diese greifen häufig Themenwelten auf, mit denen Kinder in ihrem alltäglichen Leben wenig in Berührung kommen, beispielsweise in Büchern über Ritter oder exotische Tiere. Auf diese Weise kommen Kinder beim Vorlesen mit einem anderen Vokabular in Berührung als in ihrer Alltagssprache (Clark, 2000). Kinderbücher verwenden außerdem vermehrt Reime oder Wiederholungen in ihren Texten, was sich für die kindliche Sprachförderung als besonders zielführend erwiesen hat (Read, Macauley & Furay, 2014). Nicht zuletzt verändern auch Eltern ihre Aussprache beim Vorlesen: Sie pronon- cieren beim Vorlesen deutlicher als in ihrer Alltagssprache und kommen häufig über den Text hinaus mit ihrem Kind ins Gespräch (Taube, 2013; vgl. Duursma et al., 2008).

Neben der Alltagssprache bilden freies Erzählen und Singen weitere komplementäre Sprachförderansätze, welche sich unter anderem hinsichtlich körperlicher Reaktionen und Aufmerksamkeitssteuerung vom Vorlesen unterscheiden (de l’Etoile, 2006; Lenhart, Lenhard, Vahaatoranta & Suggate, 2019). Insbesondere in den ersten drei Lebensjahren hat sich jedoch die gemeinsame Aufmerksamkeit mit einer Bezugsperson als Alleinstel- lungsmerkmal des Vorlesens als besonders lernfördernd erwiesen. In einer Studie von Fletcher, Perez, Hopper und Claussen (2005) verlängerte sich die Dauer der geteilten Aufmerksamkeit mit häufigerem Vorlesen und damit einhergehender Ritualisierung. Eine längere gemeinsame Aufmerksamkeit konnte bereits bei unter 2-Jährigen die Größe des produktiven Wortschatzes vorhersagen (ebd., 2005).

In Deutschland ist das Vorlesen in den ersten Lebensjahren und dem frühen Kindergar- tenalter aus dem Alltag vieler Familien nicht wegzudenken: Statistiken des Nationalen Bildungspanels (NEPS, 2017) zeigen, dass gut zwei Drittel der Eltern ihren 6 Monate alten Kindern zumindest mehrmals die Woche vorlesen und knapp die Hälfte (43 %) aller Kinder zwischen 2 und 5 Jahren in Deutschland beschäftigen sich täglich mit Büchern (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2014). Demgegenüber weisen die Vorlesestudien der Stiftung Lesen seit Jahren einen relativ konstanten Anteil von einem knappen Drittel an Familien aus, in denen nie oder selten, d.h. höchstens einmal in der Woche, vorgelesen wird (Ehmig & Reuter, 2013; Stiftung Lesen, 2019).

Zum Vorlesebeginn lagen für Deutschland zu Beginn dieser Dissertation keine repräsentativen Daten vor; eine Forschungslücke, die mit den Ergebnissen der hier vorgestellten ersten Studie geschlossen wurde (Wirth, Ehmig, Heymann & Niklas, 2020). Da strukturelle Familienmerkmale wie SÖS und Migrationshintergrund das Vorleseverhalten signifikant prägen, bedarf es einer repräsentativen Stichprobe, welche diese Faktoren anhand ihrer gesellschaftlichen Verteilung abbildet, um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen (Aikens & Barbarin, 2008; Formby, 2014).

Darüber hinaus variiert das Vorleseverhalten von Eltern auch in Bezug auf das Geschlecht des Kindes: Wie Honig und Shin (2001) anhand einer Stichprobe mit Kindern unter 2 Jahren herausfanden, wird beim Vorlesen mit Mädchen häufiger Augenkontakt hergestellt und mehr über den Text hinaus elaboriert, während beim Vorlesen mit Jungen häufiger unterschiedliche Stimmlagen und Techniken zur Aufmerksamkeitskontrolle angewandt werden. Mit zunehmendem Alter des Kindes wandelt sich ebenso das elterliche Vorleseverhalten: Während Kinder in den ersten Lebensmonaten beim Vorlesen meist unspezifisches und häufig nicht auf das Buch bezogenes Verhalten zeigen, beginnt nach Lamme und Packer (1986) ab dem 9. Lebensmonat das sogenannte *aktive Vorlesen*, bei welchem Kinder am Vorlesen selbst verbal oder affektiv Anteil nehmen. Ab einem Lebensalter von 12 Monaten beobachteten die Autoren erstmals das *gemeinsame Vorlesen*, bei welchem Kinder den Vorleseprozess mitsteuern und im Verhältnis zu der vorlesenden Bezugsperson mitunter ebenso viele oder sogar mehr Redeanteile haben. Dies wird auch dadurch unterstützt, dass Eltern ab einem Kindesalter von 18 Monaten häufiger Fragen während des Vorlesens stellen und sich mit ihren Kindern über die Geschichte und die im Buch abgedruckten Bilder mehr unterhalten als Eltern mit jüngeren Kindern, und ihr Verhalten damit nicht zuletzt den wahrgenommenen wachsenden Sprachkompetenzen ihres Kindes anpassen (Fletcher & Reese, 2005).

Verschiedene Aspekte des Vorleseverhaltens spielen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung von Kindern eine Rolle: Als wichtigste Facetten wurden hierbei das Alter des Kindes zu Beginn der Vorleseroutine, die Häufigkeit des Vorlesens und Dauer einer einzelnen Vorlesesituation, sowie die Art bzw. Qualität des Vorlesens an sich herausgearbeitet und hinlänglich untersucht (vgl. Duursma et al., 2008; Fletcher & Reese, 2005). Im Folgenden werden diese einzelnen Aspekte des Vorlesens mit ihren jeweiligen Auswirkungen auf die Sprachentwicklung vorgestellt.

2.3.2 Zusammenhänge zwischen frühem Vorlesen und der Entwicklung von Sprachkompetenzen

Der Beginn des ersten Vorlesens in der Kindheit hat sich in der Forschung als besonders ausschlaggebende Größe für das Erlernen früher rezeptiver und expressiver Sprachfähigkeiten erwiesen (Cates et al., 2017; Debaryshe, 1993). Auch unter Kontrolle weiterer familiärer (SÖS, Migrationshintergrund) und kindlicher Einflussfaktoren (Muttersprache, Alter und Geschlecht) zeigt ein früher Vorlesebeginn positive Auswirkungen auf die spätere Reimfähigkeit und das Wortverständnis im Alter von sechs Jahren (Niklas et al., 2016a; Niklas, Cohrssen, Tayler & Schneider, 2016). Eine Meta-Analyse von 11 Studien mit insgesamt 4020 Teilnehmenden wies darauf hin, dass ein Vorlesebeginn im ersten Lebensjahr eines Kindes am förderlichsten für die weitere Entwicklung von Schriftsprach- und Sprachkompetenzen in den ersten drei Lebensjahren ist. Je später der Vorlesebeginn darüber hinaus erfolgt, umso schwächer fallen die positiven Zusammenhänge aus (Dunst et al., 2012a). Nicht eindeutig geklärt ist jedoch, ob ein früherer oder späterer Vorlesebeginn innerhalb des ersten Lebensjahres eines Kindes signifikante Unterschiede für die Kompetenzentwicklung mit sich bringt. Zwar gibt es Hinweise auf positive Effekte des Vorlesens auf die Sprachentwicklung bereits in den ersten Lebensmonaten, die Unterschiede des Vorlesens zu einer allgemeinen verbalen Ansprache des Kindes sind zu diesem Zeitpunkt jedoch noch gering (Holland, 2008; McMahan, 1996).

Eine Studie von Karrass und Braungart-Rieker (2005) fand Auswirkungen des gemeinsamen Vorlesens mit Kindern im Alter von 8 Monaten auf die expressiven Sprachkompetenzen im Alter von 12 und 16 Monaten; das Vorlesen mit Kindern im Alter von 4 Monaten zeigte jedoch keine Auswirkungen auf die späteren Sprachkompetenzen. Allerdings sagt ein früher Vorlesebeginn die Vorlesehäufigkeit im Vorschulalter vorher und lässt somit darauf schließen, dass der Vorlesebeginn einen wichtigen Indikator für eine spätere qualitativ hochwertige HLE darstellt (Niklas et al., 2016). Nicht zuletzt im Sinne einer frühen Ritualisierung des Vorlesens, und um einen regelmäßigen Anlass zum bewussten Sprechen und gemeinsam verbrachter Zeit zu erschaffen, ist ein früher Vorlesebeginn innerhalb der ersten sechs Lebensmonate uneingeschränkt zu empfehlen (Council on Early Childhood, 2014; Tayler, 2017).

Neben dem Vorlesebeginn zeigten quantitative Meta-Analysen auch einen deutlichen positiven Effekt der Vorlesehäufigkeit auf Wortschatz, Textverständnis und frühe,

eigene Lesefähigkeiten von Kindern (Bus, van Izendoorn & Pellegrini, 1995; Trivette, Simkus & Hamby, 2012). Dieser Effekt bleibt auch bestehen, wenn man den Einfluss weiterer Faktoren wie die Intelligenz des Kindes oder Bildung und Leseverhalten der Eltern kontrolliert (Sénéchal, Pagan, Lever & Ouellette, 2008). Insbesondere das wiederholte Vorlesen gleicher Bücher unterstützt das Wortlernen: Kinder, welche die gleichen Geschichten mehrmals vorgelesen bekommen, zeigen einen stärkeren Wortschatzzuwachs als Kinder, denen jedes Mal eine andere Geschichte vorgelesen wird (Horst, 2013; Horst, Parsons & Bryan, 2011). Im Vergleich zum Zeitpunkt des Vorlesebeginns zeigt die Vorlesehäufigkeit geringe Auswirkungen auf die kindliche Kompetenzentwicklung in den ersten drei Lebensjahren (Dunst et al., 2012a). Dies erscheint insofern stringent, als dass bei einem späten Vorlesebeginn auch ein häufiges Vorlesen in den ersten Lebensjahren nicht innerhalb von kurzer Zeit die fehlenden Sprachanregungen kompensieren kann, die ein früher Vorlesebeginn bis dahin mit sich gebracht hat. Betrachtet man hingegen die längerfristigen Auswirkungen auf die kindlichen Sprach- und Schriftsprachkompetenzen in den letzten Kindergartenjahren, schwächte sich die Überlegenheit des Vorlesebeginns im Vergleich zur Vorlesehäufigkeit deutlich ab (Niklas et al., 2016a).

In Bezug auf die Art des Vorlesens erwiesen sich interaktive Methoden des Vorlesens, bei dem Vorlesende die Kinder durch wiederholtes Lesen und gezielte Fragetechniken aktiv beim Vorlesen miteinbezogen, als besonders förderlich für die sprachliche Entwicklung jüngerer Kinder im Alter von 2 bis 3 Jahren (Lane & Wright, 2007; Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008). Die dialogische Vorlesetechnik wurde erstmals von Whitehurst und Kollegen (1988) beschrieben und seitdem konsequent weiter erforscht und entwickelt. In ihrem ursprünglichen Konzept beinhaltet sie drei zentrale Elemente: Erstens das Stellen von offenen Fragen, um Kinder anzuregen, über die Bilder und die Geschichte zu sprechen. Zweitens die Rückmeldungen der Eltern, welche die Äußerungen der Kinder einbeziehen und ausweiten, und als Drittes eine Anpassung der eigenen Sprechweise an das Sprachniveau des Kindes.

Bei der Methode des interaktiven Vorlesens werden nicht nur offene Fragen gestellt, um Kinder zum eigenen Erzählen anzuregen, sondern auch gezielt einzelne Worte in den Fokus gesetzt, welche als Objekte in der direkten Umgebung gefunden und benannt bzw. in Sätze integriert werden sollen (Wasik & Bond, 2001). Diese Technik zeigt bei Kindern im Alter von 4 Jahren positive Effekte auf den Wortschatz sowie die rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten. Das Konzept des Schriftbezugs (*print referencing*)

welches ursprünglich in therapeutischen Settings der klinischen Linguistik und Logopädie Anwendung fand, erweitert die genannten Konzepte um spezifische verbale und nonverbale schriftbezogene Elemente und Fragen, wie etwa das Nachfahren des Textes beim Lesen oder das Zeigen und Benennen einzelner Buchstaben (Justice & Ezell, 2004). Während bei den verschiedenen Konzepten des interaktiven Vorlesens, welcher im Folgenden als Überbegriff verwendet wird, die Redeanteile zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson paritätisch aufgeteilt sind, betont das Konzept des Nacherzählens den kindlichen Sprechanteil: Hierbei gibt das Kind, unterstützt durch Fragen und Anregungen der Bezugsperson, die Geschichte eines Buches nach dem Vorlesen in eigenen Worten wieder. Diese Technik zeigt ebenfalls Zusammenhänge mit dem Textverständnis in Bezug auf die Geschichte, sowie mit den allgemeinen rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten eines Kindes (Dunst, Simkus & Hamby, 2012b).

Eine Meta-Analyse über 16 Studien untersuchte, welche Aspekte des interaktiven Vorlesens die größten positiven Auswirkungen auf die kindlichen Sprachmaße zeigen: Die positive Verstärkung der Kommentare eines Kindes durch die Eltern, auf Nachfragen hin angebotene Erklärungen zu der Vorlesegeschichte und offen gestellte Fragen an die Kinder (Trivette et al., 2012). Betrachtete man die kindlichen Sprachmaße genauer, so lag der größte Effekt des interaktiven Vorlesens auf dem Lernen neuer Wörter; vor allem bei Kindern mit vergleichsweise geringem Vokabular konnte das interaktive Vorlesen einen Zuwachs des Wortschatzes unterstützen (Hargrave & Sénéchal, 2000). Dies wurde besonders gefördert, wenn Eltern sich von ihren Kindern einzelne Vokabeln auf den Bildern benennen ließen (Walsh & Blewitt, 2006). Diese Technik des *labelings* wenden Eltern häufig intuitiv bei ihren 15- bis 18-Monate alten Kindern an, von denen die Mehrheit neue Wörter bereits nach einmaligem Hören in einer Vorlesesituation auf einen realen Gegenstand in ihrer Umgebung transferieren konnten (Ganea, 2003).

Bei älteren Kindern werden die meisten Fragen und Sprechanlässe in Bezug auf die Bedeutung des Textes und der Geschichte geschaffen, und die Wahl der interaktiven Techniken zeigt sich unabhängig von kind- und familienbezogenen Strukturmerkmalen wie Geschlecht, Alter, Muttersprache oder Ethnie (Hindman, Skibbe & Foster, 2014). Eine Studie mit 10 Monate alten Kindern fand dagegen Zusammenhänge zwischen einem höheren SÖS einer Familie, einer besseren affektiven Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und einem sprachenanregenden Vorlesestil (Kucirkova, Dale & Sylva, 2018). Ein Grund für diese Differenzen könnte darin liegen, dass Kinder mit zunehmendem Alter den Vorlesestil ihrer Eltern selbst stärker mitprägen und auch aktiv Sprechanteile

einfordern, wohingegen der Vorlesestil in den ersten Lebensjahren noch ausschließlich von den Eltern vorgegeben wird.

Interaktives Vorlesen durch Eltern erwies sich für die Sprachförderung als zielführender als interaktives Vorlesen durch Erzieher und Erzieherinnen (Lonigan & Whitehurst, 1998). Dies rückt bei den Vorteilen des interaktiven Lesens nicht nur die intensive verbale Kommunikation und Sprachanregung des Kindes in den Vordergrund, sondern auch den Austausch mit einer wichtigen Bezugsperson und die bereits angesprochenen Vorteile der gemeinsamen, geteilten Aufmerksamkeit.

Neben den genannten Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit des Vorlesens, welche in den Charakteristiken der beteiligten Personen und der Gestaltung der Vorlesesituation selbst begründet liegen, kann auch die Wahl des Buches, in Hinblick auf die Art und Komplexität des Inhaltes, Einfluss auf den Effekt des Vorlesens nehmen. Die sprachliche Komplexität des Buches sollte hierbei optimal an das Sprachniveau des Kindes angepasst sein, eine Aufgabe, die regelmäßig vorlesenden Eltern in der Regel leichter fällt (Fletcher & Reese, 2005). Die Lesemotivation von Kindern kann zudem verstärkt werden, indem man dem Kind selbst die Wahl des vorzulesenden Buches überlässt, wodurch er oder sie frei über Inhalt, Art und sprachliche Komplexität der Geschichte entscheiden kann (Ortiz, Stowe & Arnold, 2001). Darüber hinaus zeigte sich in einer Studie von Kucirkova, Messer und Sheehy (2014), dass personalisierte Kinderbücher, welche inhaltlich gezielt Alltagsmomente eines Kindes oder den eigenen Vornamen aufgriffen, zu positiveren Affekten beim Kind und mehr sprachlicher Beteiligung führten als herkömmliche oder sogar die jeweiligen Lieblingsbücher der Kinder.

Eine ideale sprach- und motivationsfördernde Gestaltung einer Vorlesesituation hängt somit stets auch von der Angemessenheit und Passung an die individuelle Situation und an die Bedürfnisse des Kindes ab. Die Qualität der Vorlesesituation ist demnach eine flexible Übereinstimmung zwischen den genannten Einflussfaktoren (Fletcher & Reese, 2005). Darüber hinaus steht das elterliche Vorleseverhalten stets im kontextuellen Rahmen der HLE mit ihren weiteren sprachfördernden und über das Vorlesen hinausgehenden Facetten.

2.3.3 Die Home Literacy Environment in der frühen Kindheit

Das familiäre Vorleseverhalten wird in der aktuellen Forschung häufig nicht isoliert, sondern im Verbund mit weiteren sprachförderlichen Faktoren und Gewohnheiten der häuslichen Schreib- und Leseumgebung betrachtet, um ein kohärentes Bild der Home Literacy Environment (HLE) eines Kindes zu erhalten (Burgess et al., 2002). Die HLE, welche sich von dem in frühen Forschungsarbeiten häufig verwendeten Konstrukt der Family Literacy kaum abgrenzen lässt (Taylor, 1983), ist ein komplexes und multifaktorielles Konstrukt, welches von elterlichen Einstellungen zum Vorlesen und Überzeugungen über seine Bedeutung geprägt ist (Debaryshe & Binder, 1994; Niklas, Wirth, Guffler, Drescher & Ehmig, under review). In der gegenwärtigen Forschungsliteratur wird die HLE nicht einheitlich konzeptualisiert und insbesondere für qualitative Erfassungen der HLE ist eine breite Konzeptualisierung kennzeichnend (Van Steensel, 2006).

Ein bewährtes und weit verbreitetes, semistrukturiertes Beobachtungs-/Interviewverfahren zur Erfassung der HLE in diesem Sinne ist HOME (Home Observation for Measurement of the Environment Inventory; Caldwell & Bradley, 1984). HOME erfasst die globale Qualität und Quantität der familiären Lernumwelt, mit Fragen zur Gestaltung der sprachlichen wie akademischen Förderung des Kindes, aber auch zu umfassenden Aspekten der Eltern-Kind-Beziehung wie Akzeptanz, Ansprechbarkeit und Beteiligung der Eltern. Quantitative Erfassungen der HLE mittels Elternfragebogen bilden das familiäre Lernumfeld meist in einem enger gefassten Rahmen anhand einer geringeren Zahl an Facetten ab. Bei der Synopse verschiedener Konstrukte der HLE zeichnen sich vier wesentliche, den verschiedenen erfassten Indikatoren zugrundeliegende Faktoren ab (vgl. Burgess et al., 2002; Leseman & de Jong, 1998; Niklas & Schneider, 2013; Roberts, Jergens & Burchinal, 2005; Sénéchal & LeFevre, 2002; Umek, Podlesek & Fekonja, 2005; Van Steensel, 2006):

1) Passiver Kontakt mit Schriftsprache und Geschichten

In ihrer familiären Umwelt können Kinder auf viele Arten mit Schrift und Texten in Kontakt kommen, etwa durch Beobachtung, wie jemand liest oder schreibt. Selbst Texte in Werbesendungen können als passiver Kontakt mit Schriftsprache aufgefasst werden (Leseman & de Jong, 1998). Elementar ist jedoch das eigene Leseverhalten der Eltern: Eltern dienen als Lesevorbilder, an welchen sich Kinder von Anfang an im Sinne des Modelllernens orientieren und wodurch soziokulturelle Voraussetzungen für eine

gelungene Lesesozialisation und -förderung geschaffen werden (Duursma et al., 2008). Die eigene Freude der Eltern an der Auseinandersetzung mit Büchern und Kinderbüchern prägt somit wiederum das Interesse und die Kompetenzen der Kinder (Weigel, Martin & Bennett, 2006). Einige Indikatoren, welche häufig zur Einschätzung der Qualität der HLE herangezogen wurden, wie etwa das Mitnehmen der Kinder in Buchhandlungen oder Bibliotheken, der Besitz eines Bibliotheksausweises, sowie die Anzahl an Büchern und Kinderbüchern im Haushalt können sowohl als Indikator für diese Facette dienen, als auch Hinweise auf die im Folgenden vorgestellte aktive Auseinandersetzung mit Büchern geben (Niklas & Schneider, 2013).

2) Aktive Auseinandersetzung mit (Schrift-)Sprache und Geschichten

Neben dem bereits ausführlich behandelten Vorleseverhalten in einer Familie mit seinen vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten, tragen darüberhinausgehend auch gemeinsames Singen und Sprachspiele zur aktiven Auseinandersetzung mit (Schrift-)Sprache bei (Sénéchal & LeFevre, 2002; Wood, 2002). Weitere Aspekte der aktiven Auseinandersetzung mit (Schrift-)Sprache und Geschichten betreffen das kindliche Interesse am Vorlesen, welches sich etwa darin äußert, wie häufig ein Kind das Vorlesen einfordert oder eigenständig mit Büchern spielt, diese zur Hand nimmt, darin blättert oder bereits selbst zu lesen beginnt (Payne et al., 1994). Als Indikatoren für diese Facette dienen demnach insbesondere das Alter des Kindes zu Beginn der genannten Aktivitäten, die Häufigkeit und die Dauer.

3) Qualität der Interaktion und Kooperation

Diese Facette der HLE nimmt das Engagement der Eltern in den Fokus und bildet ab, inwieweit Eltern den Lernprozess ihrer Kinder anleiten, steuern und gestalten (Leseman & de Jong, 1998). Die Qualität der elterlichen sprachlichen und schriftsprachlichen Anregungen und ihre Passung an die Interessen des Kindes beziehen sich etwa auf konstruktive Interaktionen der Eltern mit den Kindern über Bücher und Geschichten, Strategien zur Aufmerksamkeitssteuerung durch die Eltern und eine adäquate Sprachkomplexität, welche dem Niveau des Kindes angepasst ist und den Lernprozess fördert (Roberts et al., 2005). Indikatoren für diese Facette bilden die oben vorgestellten Möglichkeiten des interaktiven Vorlesens, sowie darüber hinaus die von den Eltern angewandten pädagogischen Strategien zur Lernförderung und die formelle Instruktion der Schriftsprache (Lehrl et al., 2012).

4) Affektive Qualität der HLE

Eine in Konzeptualisierungen und Erfassungen der HLE häufig vernachlässigte Komponente ist die affektive Qualität der HLE. Die familiäre Lernumwelt ist grundlegend geprägt von der emotionalen Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen sowie dem Bindungsstil des Kindes zu den Eltern, welcher das affektive Erleben prägt und den Lernprozess erleichtert: Insbesondere ein von der Mutter ausgehender sensitiver, empfänglicher und unterstützender Interaktionsstil fördert die kognitive Entwicklung eines Kindes und motiviert Kinder in ihrem Lernprozess (Roberts et al., 2005). Grundlegende Faktoren wie eine unterstützende Anwesenheit der Eltern, Respekt für die kindliche Autonomitätsentwicklung und von den Eltern dargebotene Strukturen und Grenzen nehmen Einfluss auf die Qualität und Effektivität aller Interaktionen im familiären Lernumfeld und können als Indikatoren für diese Facette der HLE erfasst werden (Bus, Leseman & Keultjes, 2000; Leseman & de Jong, 1998). Bei der Betrachtung der affektiven Qualität der HLE ist die Abgrenzung zur Bindungsqualität und dem Erziehungsstil der Eltern als einflussnehmende Faktoren zu berücksichtigen, wobei die Trennschärfe der Konstrukte noch nicht zweifelsfrei gegeben ist (Bingham, Jeon, Kwon & Lim, 2017; Bus & van Ijzendoorn, 1995).

2.3.4 Zusammenhänge zwischen der Home Literacy Environment und der Entwicklung von Sprachkompetenzen

Bereits im Kindergartenalter kann die HLE wichtige schulische Vorläuferfähigkeiten wie die phonologische Bewusstheit (siehe Abschnitt 2.2) und die Größe des Wortschatzes vorhersagen, und ist darüber hinaus ein Prädiktor für schulrelevante Kompetenzen bis zum Ende der Grundschulzeit (Niklas & Schneider, 2017a). Die HLE trägt nicht nur direkt zum expressiven und rezeptiven Vokabular eines Kindes bei, sondern auch zu den ersten Schriftsprachkompetenzen, mediiert über die phonologische Bewusstheit (Frijters, Barron & Brunello, 2000; Payne et al., 1994). Diese Zusammenhänge zeigen sich bereits in der frühen Kindheit: In einer Studie von Schmitt, Simpson und Friend (2011) konnte die HLE bei Kindern im Alter von 2 Jahren, unabhängig vom SÖS der Eltern, die gegenwärtige rezeptive Sprachfähigkeit sowie die expressive Sprachfähigkeit im dritten Lebensjahr vorhersagen. Die globale Erfassung mittels HOME zeigt hierbei die stärksten Zusammenhänge mit den Sprachkompetenzen der Kinder im Vergleich zu verschiedenen einzelnen Facetten wie Vorlesehäufigkeit und -verhalten, Freude des Kindes am Vorlesen und mütterlicher Sensitivität (Roberts et al., 2005).

Während ein grundlegender Zusammenhang zwischen der Qualität der (schrift-)sprachförderlichen Lernumwelt und der kindlichen Sprachentwicklung und Schulreife in verschiedensten Stichproben nachgewiesen wurde (u. a. Sénéchal & LeFevre, 2014; Storch & Whitehurst, 2001), ist das Zusammenspiel und die Bedeutung der einzelnen Facetten der HLE für die kindliche Kompetenzentwicklung in der gegenwärtigen Forschungsliteratur nicht abschließend geklärt. Die unterschiedlichen Konzeptualisierungen und Erfassungen der HLE erschweren generalisierte Aussagen über die Zusammenwirkung. Darüber hinaus können verschiedene Stichprobenmerkmale, etwa Alter, Geschlecht und Sprachstand der Kinder, sowie SÖS oder kultureller Hintergrund der Eltern, die Auswirkungen der Faktoren maßgeblich beeinflussen und damit die Vergleichbarkeit der Ergebnisse einschränken (Hemmerechts, Agirdag & Kavadias, 2017; Niklas et al., 2016; Van Steensel, 2006).

So zeigten sich bei einzelnen Facetten der HLE Unterschiede in den Auswirkungen zwischen verschiedenen Forschungsarbeiten: Fanden etwa Payne et al. (2014) deutliche Zusammenhänge zwischen kindlicher Sprachkompetenz und der Häufigkeit von Bibliotheksbesuchen in einer Stichprobe mit 4-jährigen Kindern aus Familien mit niedrigem Einkommensniveau, so schien dieser Aspekt bei Niklas und Schneider (2017b) und einer Stichprobe von Familien mit leicht überdurchschnittlichem Einkommen deutlich weniger ins Gewicht zu fallen. Andere Facetten zeigten auch isoliert betrachtet immer wieder ihre Bedeutung für die Sprachentwicklung, etwa der häusliche Buchbestand für das Satzgedächtnis (McElvany, Becker & Lüdtkke, 2009; Schwab et al., 2014) und die formelle Instruktion der Schriftsprache für die Schriftsprachkompetenzen von Kindern (Phillips, Norris & Anderson, 2008).

In mehreren Forschungsarbeiten zeigt sich ein größerer Zusammenhang zwischen kindlichen Sprachkompetenzen und Elementen der aktiven Partizipation als der passiven Beobachtung, also eine größere Bedeutung des eigenen Lesens als des Leseverhaltens der Eltern (Burgess et al., 2002; Payne et al., 1994). Zudem scheint es, dass die Qualität der Interaktion zwischen Eltern und Kind einen größeren Einfluss auf die kindliche Kompetenzentwicklung nimmt als die Häufigkeit des Lesens bzw. der eigenen Erfahrungen mit Büchern (Lehrl et al., 2012). Eine weitere Annahme ist, dass die verschiedenen Facetten der HLE auch wiederum unterschiedliche Aspekte der Sprachkompetenzen beeinflussen: Während das Vorleseverhalten häufiger die sogenannten *outside-in* Fähigkeiten (wie etwa den Wortschatz) fördert, scheint die formelle Sprachinstruktion

häufiger *inside-out* Fähigkeiten (wie Buchstabenkenntnis und die phonologische Bewusstheit) zu unterstützen (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Auch wenn die Zusammenhänge zwischen den jeweils einzelnen Facetten der HLE und kindlicher Sprachkompetenzen noch nicht abschließend geklärt sein mögen, so ist die grundlegende Förderung früher Sprach- und Schriftsprachfähigkeiten von Kindern durch eine qualitativ hochwertige HLE klar belegt (Kalb & van Ours, 2014; Kim et al., 2015; Sénéchal & LeFevre, 2002). Die Zusammenhänge von HLE und Vorlesen mit sozioemotionalen Kompetenzen sind dahingegen bislang weit weniger erforscht.

Im Folgenden wird die aktuelle Studienlage über diese Zusammenhänge dargelegt und mögliche unterschiedliche Wirkmechanismen anhand der bestehenden Evidenzen hergeleitet.

2.4 Zusammenhänge von Home Literacy Environment und Vorlesen mit sozioemotionalen Kompetenzen

Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass das Vorlesen und die HLE bereits in frühesten Kindheit positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern haben (Burgess et al., 2002; Chow et al., 2017; Dearing et al., 2012; de Jong & Leseman, 2001). Vorrangig untersucht wurden hierbei die vorgestellten Zusammenhänge mit dem Erlernen der (Schrift-)Sprache und der Entwicklung von Lesekompetenzen sowie die sich daraus ergebenden langfristigen Konsequenzen für Schulreife und -leistungen (Cooper et al., 2014; Hayes & Berthelsen, 2020). Frühes Vorlesen und die HLE können darüber hinaus für die sozioemotionale Entwicklung von Bedeutung sein: Insbesondere im Hinblick auf die gemeinsame Entwicklungslinie zwischen sprach- und sozioemotionalen Kompetenzen liegt die Annahme nahe, dass eine förderliche familiäre Lernumwelt über eine Unterstützung der Sprachkompetenzen auch die sozioemotionalen Kompetenzen in der frühen Kindheit fördern kann. Eine Studie von Rose et al. (2018) zeigt, dass die HLE (hier operationalisiert anhand der Anzahl von Büchern im Haushalt sowie der Häufigkeit und Qualität des gemeinsamen Vorlesens) zusammen mit den Sprachkompetenzen der Kinder im Alter von 3 Jahren ihre sozioemotionalen Kompetenzen 5 Jahre später vorhersagen kann. Der Einfluss der HLE auf die sozioemotionalen Kompetenzen im Alter von 8 Jahren (kooperatives und aggressives Verhalten) wird hierbei

durch die Sprachfähigkeiten im Alter von 5 Jahren teilweise mediiert. Ohne das Sprachniveau als möglichen Mediator direkt miteinzubeziehen, fanden Studien auch direkte Zusammenhänge zwischen einer förderlichen HLE mit regelmäßigem Vorlesen und dem sozialen und emotionalen Funktionsniveau von Kindern im Alter von 2 Jahren bis hin zum Vorschulalter (Baker, 2013; Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty & Franze, 2005). In einer Studie der Stiftung Lesen (2015) wurden Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wurde, von ihren Müttern als empathischer, hilfsbereiter und sozialer beschrieben als Kinder, denen selten oder nie vorgelesen wurde.

Mehrere Wirkmechanismen zur Erklärung dieses Zusammenhangs sind denkbar: Zum einen bestehen möglicherweise verdeckte Einflüsse des Sprachniveaus der Kinder, welche in den Analysen nicht miteinbezogen wurden und sich dementsprechend nicht in den Ergebnissen zeigten. Auch ein unmittelbarer Beitrag des gemeinsamen Vorlesens zur Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen von Kindern ist vorstellbar. In erster Linie spielt hier der Inhalt der vorgelesenen Bücher eine ausschlaggebende Rolle. So nehmen Kinderbücher im Durchschnitt in jedem dritten Satz Bezug auf die Gedanken, Gefühle oder Intentionen einer Buchfigur und lassen die lesenden bzw. zuhörenden Kinder somit an einer Vielzahl unterschiedlicher Gedanken- und Gefühlswelten teilhaben (Dyer, Shatz & Wellmann, 2000). Somit können sich Kinder entsprechend des Lernens am Modell möglicherweise auch anhand von Buchfiguren Handlungsweisen in sozialen Situationen und emotionale Reaktionsweisen abschauen und auf ihr eigenes Leben übertragen (Kozak & Recchia, 2019).

Während dieser Zusammenhang bei erwachsenen Leserinnen und Lesern bereits gut belegt ist (Mar, Oatley & Peterson, 2009), gibt es bislang keine Evidenzen für diesen Wirkmechanismus bei Kindern. Hierbei müsste man voraussetzen, dass sich Kinder nicht nur im Sinne der ToM und des damit einhergehenden Perspektivwechsels in Buchfiguren hineinversetzen können, sondern darüber hinaus bereits die kognitiven Voraussetzungen besitzen, die gehörten Geschichten auf ihre eigene Lebensumwelt zu übertragen. Eine Studie von Ganea, Pickard und DeLoache (2008) untersuchte hierzu, inwieweit 15- bis 18-Monate alte Kinder bereits in der Lage sind, Informationen aus Bilderbüchern auf die Wirklichkeit zu übertragen. In Abhängigkeit von Ikonizität, der Ähnlichkeit des abgebildeten Objekts mit dem Vergleichsgegenstand in ihrer Umwelt, konnten Kinder Informationen von Fotos und Abbildungen in Büchern auf die Realität übertragen, und zudem kurze Verhaltenssequenzen mit Alltagsgegenständen (z.B. Bauen einer Rassel) nach Abbildungen in einem Bilderbuch imitieren (Simcock & DeLoache,

2006). In Bezug auf die Förderung sozioemotionaler Kompetenzen mittels Kinderbüchern legt dies den Schluss nahe, dass die vorgelesenen Geschichten möglichst reale Situationen aus der Lebenswelt von Kindern beschreiben sollten, welche die Kinder durch die größere Ähnlichkeit und Nähe möglicherweise leichter auf ihren Alltag übertragen und gegebenenfalls auch umsetzen können.

Eine weitere Möglichkeit zur Förderung sozioemotionaler Kompetenzen durch das Vorlesen besteht in der Erweiterung des emotionalen Wortschatzes, welcher eine Schnittstelle zur Sprachförderung durch das Vorlesen darstellt (Doyle & Bramwell, 2006). So setzen Vorleseinterventionen zur Verbesserung der sozioemotionalen Kompetenzen meist Geschichten ein, welche gezielt den Emotionswortschatz fördern sollen. Diese Interventionen zeigen auch bei Kindergartenkindern bereits Wirkung: In einer Studie von Ornaghi, Brockmaier und Gavazzi (2011) wurden Kindern im Alter von 3 und 4 Jahren über zwei Monate hinweg Bücher, angereichert mit Vokabular in Bezug auf Emotionen und soziale Interaktionen, vorgelesen. Während dies bei den jüngeren Kindern der Stichprobe das Emotionsverständnis und den Emotionswortschatz förderte, führte die Intervention bei den älteren Kindern zudem zu verbesserten Fähigkeiten des Perspektivwechsels (ToM). Dieser Zusammenhang wurde auch in weiteren Studien mit älteren Kindern repliziert (Grazzani & Ornaghi, 2012; Kumschick et al., 2014).

Dass insbesondere der Inhalt der Bücher ausschlaggebend für die soziale und emotionale Kompetenzentwicklung ist, zeigten auch Aram und Aviram (2009) anhand einer kleinen Stichprobe mit 5-jährigen Kindern: Während in dieser Studie die Vorlesehäufigkeit ausschließlich Zusammenhänge mit der sprachlichen Entwicklung zeigte, so waren die sozioemotionale Anpassung der Kinder und ihre Empathiefähigkeit mit der Expertise der Mütter assoziiert, Kinderbücher auszuwählen. Diese mütterliche Expertise äußerte sich unter anderem darin, Bücher zu bevorzugen, in denen Charaktere in emotionalen Situationen und sozialen Beziehungen psychologisch überzeugend beschrieben waren und es den Kindern somit ermöglichten, sich mit ihnen zu identifizieren und emotional mitzuerleben. Zudem mutmaßten die Autoren, dass solche Bücher den Austausch mit Kindern zu stimulieren vermögen und förderliche Diskussionen über die Inhalte der Bücher anregen.

Denn nicht nur der Inhalt der Bücher, sondern auch der Umgang damit und die sprachlichen Anregungen darüber hinaus können für die Unterstützung sozioemotionaler Kompetenzen relevant sein. In einer Studie mit 4- bis 5-jährigen Kindern (Schapira & Aram,

2019) wurden alle Äußerungen der Eltern und der Kinder in Vorlesesituationen erhoben, darunter allgemeine Äußerungen, wie etwa die Beschreibung der Bilder und solche mit Bezug zu sozioemotionalem Inhalt, wie die Beschreibung der Gefühle eines Protagonisten. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass nicht nur sozioemotionale Äußerungen der Eltern, sondern Äußerungen aller Art zu den sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder beitragen. Dies lässt vermuten, dass das interaktive Vorlesen als soziale Situation an sich und mit der Möglichkeit zum Austausch über emotionale Gesprächsthemen förderlich für die sozioemotionale Entwicklung sein kann (Doyle & Bramwell, 2006; Duursma et al., 2008; Kohm, Holmes, Romeo & Koolidge, 2016). Im schulischen Rahmen werden daher bereits interaktive Vorleseinterventionen als zielführende Strategie zur Förderung des Perspektivwechsels und der sozioemotionalen Entwicklung eingesetzt (Doyle & Bramwell, 2006; Fettig, Cook, Morizio, Gould & Brodsky, 2018; Martucci, 2016).

Zusammenfassend lässt sich aus den vorliegenden Studien ableiten, dass die HLE vorwiegend über ihre sprachfördernde Wirkung zur Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen in der frühen Kindheit beizutragen vermag (Rose et al., 2018). Weitere mögliche Wirkmechanismen bestehen über die Wahl der vorgelesenen Bücher hinsichtlich ihrer Geschichten und ihres Vokabulars, sowie über das interaktive Vorlesen und die soziale Situation des Vorlesens selbst. Aus den bestehenden Evidenzen lässt sich das Zusammenspiel der unterschiedlichen Facetten der HLE und ihre Zusammenhänge mit der sozioemotionalen Entwicklung nicht abschließend beurteilen, da meist das spezifische Vorleseverhalten und nicht die allgemeine HLE untersucht wurde und die Sprachfähigkeit der Kinder als wichtiger Einflussfaktor nicht immer miterhoben wurde. Zudem beruhen die meisten Evidenzen in diesem Bereich auf Ergebnissen von Interventionsstudien zur gezielten Förderung älterer Kinder im Vorschul- oder Schulalter.

2.5 Ableitung der Forschungsfragen und Hypothesen

Das vorangestellte Ziel dieser Dissertation besteht darin, einen Beitrag zur aktuellen Forschungslage im Hinblick auf Zusammenhänge und Auswirkungen der HLE in der frühen Kindheit zu leisten. Da die Kompetenzentwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren den weiteren Bildungsweg maßgeblich prägt, ist ein Verständnis für das Zusammenspiel der zugrundeliegenden Einflussfaktoren für eine adäquate

Förderung essentiell (Gilkerson et al., 2018). Im Rahmen von drei Artikeln wurden anhand zweier unterschiedlicher Datengrundlagen (im Folgenden als Studie 1 und Studie 2 bezeichnet) relevante Forschungslücken im aktuellen Diskurs adressiert.

Studie 1:

Ogleich sich der Zeitpunkt des Vorlesebeginns in der Kindheit in einer Vielzahl von Forschungsarbeiten als relevanter Einflussfaktor für die Sprachentwicklung herausgestellt hat (Cates et al., 2017; Debaryshe, 1993; Dunst et al., 2012a; Niklas et al., 2016a) und Kinder zwischen 8 und 36 Monaten wichtige sprachliche Entwicklungsschritte durchlaufen (Crain-Thoreson & Dale, 1992), ist das Vorlesen und die HLE in den ersten drei Lebensjahren in der Forschungsliteratur im Vergleich zur Forschung mit Kindern im Kindergartenalter von 3 bis 6 Jahren deutlich unterrepräsentiert. Das vorrangige Ziel der ersten Studie dieser Dissertation bestand folglich darin, anhand aussagekräftiger Daten Einblicke in das Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Deutschland zu gewinnen.

Die für diese Studie herangezogene Stichprobe war repräsentativ für die Grundgesamtheit aller 0- bis 3-jährigen Kinder in Privathaushalten in Deutschland hinsichtlich des Migrationshintergrunds des Kindes, des Schulabschlusses des Haushaltvorstands, des Familienstands der Mutter sowie der Wohnortverteilung nach Bundesländern und Gemeindegrößenklassen. Neben einer deskriptiven statistischen Abbildung des Vorleseverhaltens im Hinblick auf Beginn und Häufigkeit wurden zudem Zusammenhänge des Vorlesens mit der HLE und der Sprachentwicklung in den ersten drei Lebensjahren überprüft. Aktuelle Forschungsarbeiten lassen darauf schließen, dass die einzelnen Facetten der HLE in Abhängigkeit des Alters der Kinder unterschiedliche Relevanz für ihre Kompetenzentwicklung haben (vgl. Abschnitt 2.3). So ist für Kinder in den ersten drei Lebensjahren bislang nicht abschließend geklärt, in welchem Ausmaß ein früher Vorlesebeginn und die Vorlesehäufigkeit zur Qualität der familiären Lernumwelt beitragen und welche Facetten der HLE bereits in den ersten drei Lebensjahren signifikante und positive Zusammenhänge mit den Sprachkompetenzen der Kinder aufweisen (Schmitt, Simpson & Friend, 2011).

Darüber hinaus wurden in einem explorativen Ansatz vorlesende und nicht-vorlesende Eltern hinsichtlich systematischer Unterschiede in Demografie, Einstellungen zum Vorlesen und weiterer Alltagsaktivitäten verglichen. Während die aktuelle Studienlage,

wiederum vorwiegend anhand von Stichprobendaten älterer Kinder, deutliche Zusammenhänge zwischen einer qualitativ hochwertigen familiären Lernumwelt und dem demografischen Hintergrund der Eltern belegt, gibt es bislang kaum Evidenzen zu Zusammenhängen zwischen frühem Vorlesen mit Einstellungen und Alltagsgestaltung der Eltern junger Kinder. Gerade aus solchen Zusammenhängen lassen sich jedoch interessante Hinweise auf mögliche Gründe ableiten, weshalb Eltern ihren Kindern nicht (früh genug) vorlesen. Die Ergebnisse dieser Studie geben somit nicht zuletzt Einblicke in mögliche Zusammenhänge, welche frühes Vorlesen verhindern oder fördern und erlauben Folgerungen zu Interventionsansätzen der frühen Leseförderung.

Studie 2:

Während die erste Studie dieser Dissertation eine aussagekräftige Beschreibung und Analyse der Vorleselandschaft und ihrer Korrelate bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren zum Ziel hat, nimmt die zweite Studie die verschiedenen Facetten der HLE und ihre Auswirkungen auf die kindliche Kompetenzwicklung, nicht nur im sprachlichen, sondern auch im sozioemotionalen Bereich, im frühen Kindergartenalter in den Fokus. Ob frühes und regelmäßiges Vorlesen wie auch weitere Facetten einer globalen HLE positive Zusammenhänge mit sozioemotionalen Kompetenzen in der frühen Kindheit aufweisen, ist bislang nicht abschließend geklärt, wenngleich die bisherigen Befunde darauf hindeuten. Der erste der beiden Artikel dieser Studie geht daher in einem querschnittlichen Studiendesign der Frage nach, ob sich für die einzelnen Facetten der HLE (Beginn, Qualität und Häufigkeit des Vorlesens sowie den als globale HLE zusammengefassten distalen Facetten) Zusammenhänge mit den Sprach- und sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder zeigen und ob diese Zusammenhänge mit sozioemotionalen Kompetenzen durch die Sprachkompetenzen mediiert werden.

Auf Basis der sozialen Lerntheorie nach Vygotski (1978) und der unterschiedlichen Wirkweise proximaler und distaler Einflussfaktoren auf das kindliche Lernen wurde hier ein direkter Zusammenhang sozioemotionaler Kompetenzen mit dem unmittelbaren Vorleseverhalten sowie darüber hinaus indirekte Zusammenhänge mit den weiteren, peripheren Facetten einer globalen HLE erwartet. Im Einklang mit bestehenden Forschungsarbeiten vermag besonders die Qualität des Vorlesens durch die häufige emotionale Ansprache des Kindes zur Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen beizutragen (Doyle & Bramwell, 2006; Duursma et al., 2008; Schapira & Aram, 2019). Die Evidenzlage dazu beruht jedoch primär auf Studien, welche entweder das

interaktive Vorlesen der Eltern vorab gezielt gefördert haben oder das jeweilige Sprachniveau der Kinder nicht in die Analysen miteinbezogen, so dass sich daraus keine Rückschlüsse auf das Zusammenspiel von HLE, Sprach- und sozioemotionalen Fähigkeiten im familiären Lernalltag ziehen lassen. Bei Stichproben mit älteren Kindern zeigen vorliegende Studien zum Zusammenhang der HLE mit sozioemotionalen Kompetenzen darüber hinaus Zusammenhänge mit der Häufigkeit des Vorlesens sowie mit der allgemeinen HLE, weshalb eine Analyse des Beitrags einzelner Facetten unter Berücksichtigung des Sprachniveaus neue Erkenntnisse über das Zusammenspiel der Faktoren mit sich bringt (Kohm et al., 2016; Rose et al., 2018). Darüber hinaus wurden in Bezug auf bestehende Forschungsergebnisse Zusammenhänge der kindlichen Kompetenzen mit demografischen Faktoren wie Geschlecht und Intelligenz der Kinder, sowie dem SÖS der Eltern erwartet.

Im Rahmen eines weiteren Artikels auf der Datengrundlage der zweiten Studie wurden die Auswirkungen auf sozioemotionale Kompetenzen in einer Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten (MZP) im Abstand von jeweils 6 Monaten untersucht. Hierbei wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sich direkte Zusammenhänge zwischen frühem, regelmäßigem und qualitativ hochwertigem Vorlesen sowie einer globalen HLE und der Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen bei Kindern zeigen und ob diese Zusammenhänge über die Förderung sprachlicher Fertigkeiten vermittelt werden. Alle Zusammenhänge wurden hierbei für wichtige Einflussfaktoren wie den familiären SÖS sowie Alter, Geschlecht und nonverbale Intelligenz der Kinder kontrolliert. Im Einklang mit vorangegangenen Forschungsarbeiten (vgl. Rose et al., 2018) wurde eine zumindest partielle Mediation des Einflusses der HLE auf die sozioemotionalen Kompetenzen durch einen Zuwachs der Sprachfähigkeiten erwartet, welche in dieser jungen Stichprobe überprüft werden soll. Da der Untersuchung dieser Forschungsfrage die Annahme zugrunde liegt, dass sich sozioemotionale Kompetenzen einschließlich des negativ abgebildeten problematischen Verhaltens in der frühen Kindheit bereits konstant entwickeln, wurde die Stabilität dieses Konstrukts zusätzlich überprüft.

Die zweite Studie hat somit zum Ziel, die ersten, in der Literatur dargestellten Hinweise auf einen bestehenden Zusammenhang zwischen der HLE und der Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen in der frühen Kindheit zu überprüfen. Hierbei wurde eine ganzheitliche Untersuchung des Zusammenhangs angestrebt, welche sowohl mehrere Facetten der HLE als auch wichtige Einflussfaktoren wie die rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten, nonverbale Intelligenz sowie Geschlecht und Alter der Kinder und den SÖS der Eltern miteinbezieht und die Entwicklung im zeitlichen Verlauf abbildet. Im folgenden 3. Abschnitt werden die drei Forschungsartikel zur Übersicht jeweils kurz zusammengefasst.

3. Zusammenfassung der vorliegenden Forschungsartikel

Artikel 1: Das Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Zusammenhang mit familiärer Lernumwelt und Sprachentwicklung (Wirth, Ehmig, Heymann & Niklas, 2020)

Bereits während der ersten drei Lebensjahre eines Kindes hat regelmäßiges Vorlesen einen positiven Einfluss auf die Kompetenzentwicklung, insbesondere im sprachlichen Bereich (Dunst et al., 2012a; Niklas et al., 2016a). Anhand einer für Deutschland repräsentativen Datengrundlage von $N = 523$ Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, welche im Rahmen der Vorlestudie 2017 (Stiftung Lesen, 2017) von der Stiftung Lesen, der Wochenzeitung DIE ZEIT und der Deutsche Bahn Stiftung erhoben wurde, analysiert dieser Artikel die Vorleselandschaft in Deutschland und überprüft Zusammenhänge mit Sprachmaßen in der frühen Kindheit. Mit jeweils einem Elternteil der zum Erhebungszeitpunkt 3 bis 39 Monate alten Kinder ($M = 21.6$ Monate, $SD = 12.24$) wurde dazu im eigenen Haushalt ein computergestütztes, vollstrukturiertes face-to-face Interview durchgeführt. Der Interview-Leitfaden beinhaltete Fragen zum Vorleseverhalten der Eltern (Alter des Kindes zum Vorlesebeginn, Häufigkeit des Vorlesens), der HLE nach Niklas (2015) mit neun Fragen zur Anzahl von Büchern und Kinderbüchern im Haushalt, eigenem Lese- sowie Vorleseverhalten, Einstellungen zum Vorlesen, Häufigkeit der Bibliotheksbesuche mit dem Kind, Buchgeschenken anlässlich der Geburt des Kindes, sowie Fragen zum generellen Alltagsverhalten der Familien und zum demografischen Hintergrund (siehe Appendix A). Darüber hinaus beinhaltete der Interview-Leitfaden ein kurzes Screening-Instrument zur Erfassung des kindlichen Sprachstandes durch die Eltern (SBE-2-KT bzw. SBE-3-KT; Suchodoletz, Sachse, Kademann & Tippelt, 2012).

Die deskriptiven Ergebnisse zeigten deutliche Unterschiede im Vorleseverhalten zwischen Eltern: Während ein gutes Fünftel der Eltern ihrem Kind (noch) nicht vorlas ($n = 110$), hatte der Großteil der vorlesenden Eltern bereits vor dem ersten Geburtstag des Kindes damit begonnen ($n = 313$). Obgleich fast alle Eltern ($n = 500$) dem Vorlesen großen Einfluss auf die Sprachentwicklung von Kindern zumaßen, zeigte diese Einstellung nur schwach positive Zusammenhänge mit der Vorlesehäufigkeit ($r = .19$, $p < .001$). Bereits in den ersten drei Lebensjahren fand sich ein Zusammenhang zwischen der globalen HLE und der Vorlesehäufigkeit mit den produktiven

Sprachfähigkeiten der Kinder. Der Zusammenhang mit dem Vorlesebeginn war in dieser Stichprobe positiv, jedoch nicht signifikant.

Anhand zweier, hinsichtlich des Alters der Kinder übereinstimmender Substichproben mit jeweils $n = 89$ vorlesenden bzw. nicht-vorlesenden Eltern zeigten sich signifikante Unterschiede bezüglich Demografie und familiärer Lernumwelt: Eltern, die ihren Kindern in den ersten drei Lebensjahren (noch) nicht vorlasen, hatten häufiger ein niedrigeres Bildungsniveau und geringeres Einkommen, häufiger einen Migrationshintergrund und eine allgemein geringer ausgeprägte familiäre Lernumwelt. Darüber hinaus führten nicht-vorlesende Eltern auch viele weitere Alltagsaktivitäten, wie Basteln, Singen oder mit Puppen und Bausteinen spielen, seltener gemeinsam mit dem Kind durch.

Die vorliegenden Ergebnisse geben Einblick in das frühe Vorleseverhalten in Deutschland und unterstützen Befunde zu frühen Zusammenhängen mit Sprachmaßen aus internationalen Studien (Debaryshe, 1993; Dunst et al., 2012a; Frijters, Barron & Brunello, 2000). Ein Grund für die hier vorliegende Differenz zu den in vergleichbaren Studien gefundenen kleinen bis mittleren Effekten des Vorlesebeginns in den ersten drei Lebensjahren mag in dem kurzen Zeitraum zwischen dem Vorlesebeginn und der Erhebung des Sprachstandes liegen. Auch die eingeschränkte Aussagekraft der Erhebung des Sprachstandes der Kinder über die Eltern ist als Limitation dieser Studie zu erwähnen. Dennoch erlauben die Ergebnisse des im Rahmen dieser Studie entstandenen Artikels Ableitungen zu Zusammenhängen zwischen Vorleseverhalten, HLE und Sprachkompetenzen in dieser bislang wenig untersuchten Altersgruppe und tragen zum Diskurs über die unterschiedlichen Lebensumwelten vorlesender und nicht-vorlesender Eltern bei. Eine weiterführende Diskussion der Ergebnisse aller hier vorgestellten Artikel findet sich in Abschnitt 5 der Dissertation.

Artikel 2: Facets of the early Home Literacy Environment and children's linguistic and socioemotional competencies (Wirth, Ehlig, Drescher, Guffler & Niklas, 2019)

Das Zusammenspiel verschiedener Facetten der HLE mit Sprach- und sozioemotionalen Fähigkeiten bei Kindern ist insbesondere für das frühe Kindergartenalter, in dem wichtige Entwicklungsschritte durchlaufen werden, noch nicht hinreichend untersucht (Rose et al., 2018; Schapira & Aram, 2019). Hierzu wurde eine Längsschnitt-Studie mit Eltern, ihren Kindern und deren Erzieherinnen im Kindergarten durchgeführt. Die Genehmigung der Studie durch die Julius-Maximilians-Universität Würzburg sowie die Anschreiben und Einverständnisklärungen an Eltern und Erzieherinnen finden sich in Appendix B und C. In diesem Artikel wurde mit den Querschnitts-Daten des ersten MZP anhand einer Stichprobe mit $N = 131$ Kindern im frühen Kindergartenalter ($M = 37$ Monate, $SD = 4.00$) der Zusammenhang verschiedener Facetten der HLE mit den sozioemotionalen Kompetenzen von Kindern in den Blick genommen und auf mögliche Mediationen durch Sprachfähigkeiten hin untersucht. Regressionsanalysen sollten zudem Ausschluss darüber geben, ob die HLE neben Sprachkompetenzen und weiteren demografischen Einflussfaktoren einen eigenständigen Beitrag zu den sozioemotionalen Kompetenzen von Kindern leisten kann.

In standardisierten schriftlichen Elternfragebogen wurden neben demografischen Angaben sowie den zusammengefassten distalen Facetten einer globalen HLE (vgl. Niklas, 2015), Beginn, Häufigkeit und Qualität des Vorlesens (anhand einer neu entwickelten Skala mit sechs Items zum interaktiven Vorlesen) erfasst. Die rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten der Kinder wurden in standardisierten Test-Settings in den jeweiligen Kindergärten mit den Skalen Sprachverständnis und -produktion des SETK 3-5 erhoben (Grimm et al., 2010). Im Rahmen dieser Test-Settings wurde darüber hinaus die nonverbale Intelligenz der Kinder (CMM; Burgemeister, Blum & Lorge, 1954) als Kontrollvariable erfasst. Schlussendlich wurden in Erzieherinnen-Fragebogen als Schätzmaß der sozioemotionalen Entwicklung die sozialen und emotionalen Entwicklungsmeilensteine der Kinder (Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation; EBD 3-48; Petermann et al., 2015) sowie ihre Verhaltensprobleme als negatives Maß mittels des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 2005) erfragt.

Mit Ausnahme des interaktiven Vorlesens fanden sich jeweils indirekte Effekte der einzelnen HLE-Maße (Beginn und Häufigkeit des Vorlesens, globale HLE) auf die getrennt betrachteten sozioemotionalen Kompetenzen (soziale und emotionale Fähigkeiten, Verhaltensprobleme), mediiert durch die zusammengefassten rezeptiven und expressiven Sprachkompetenzen. Die stärksten standardisierten indirekten Effekte zeigten sich hierbei zwischen Vorlesehäufigkeit und den sozialen Kompetenzen (.18, $p < .001$) sowie zwischen der globalen HLE und den sozialen Kompetenzen (.18, $p < .01$). In linearen Regressionsanalysen konnten die Facetten der HLE unter Kontrolle weiterer Einflussfaktoren (Sprachkompetenzen, nonverbale Intelligenz, Alter, Geschlecht der Kinder und familiärem SÖS) keinen darüberhinausgehenden Beitrag zur Erklärung sozioemotionaler Kompetenzen leisten. Die Varianzaufklärung zwischen 13 % und 19 % der Sprachkompetenzen an den sozioemotionalen Kompetenzen unterstreicht dahingegen die große Bedeutung linguistischer Fähigkeiten in dieser Altersgruppe und das enge Zusammenspiel der Entwicklung verschiedener Kompetenzen in der frühen Kindheit (McCabe & Meller, 2004; Pons et al., 2003).

Diese Ergebnisse bieten neue Erkenntnisse über die Zusammenhänge einzelner Facetten der HLE mit der kindlichen Kompetenzentwicklung und geben Hinweise auf die unterschiedlichen Wirkmechanismen einer frühen HLE. Der indirekte Beitrag der HLE zu den sozioemotionalen Kompetenzen kann somit die Annahme unmittelbarer Auswirkungen des Vorlesens auf sozioemotionale Kompetenzen, welche im Vorleseverhalten selbst begründet liegen, in dieser jungen Stichprobe nicht unterstützen (Kozak & Recchia, 2019; Ornaghi et al., 2011; Rose et al., 2018). Diese Befunde zu den möglichen Wirkmechanismen der HLE wurden in Artikel 3 im Längsschnitt überprüft und werden im Abschnitt 5.2 diskutiert.

Artikel 3: The role of the Home Literacy Environment for children's linguistic and socioemotional competencies development in the early years (Wirth, Ehmig & Niklas, 2021)

Neben dem Zusammenhang mit einzelnen Facetten der HLE waren die Auswirkungen der HLE auf sprach- und sozioemotionale Kompetenzen im zeitlichen Verlauf bislang ebenfalls nur selten Forschungsgegenstand in der frühen Kindheit (Rose et al., 2018). Aufbauend auf der zu Artikel 2 beschriebenen Datenerhebung wurde hier im Rahmen eines längsschnittlichen Forschungsdesigns mit zwei weiteren MZP in Abständen von jeweils 6 Monaten untersucht, wie sich die HLE im zeitlichen Verlauf auf die Entwicklung kindlicher Kompetenzen auswirkt. Darüber hinaus wurde die Stabilität der sozioemotionalen Kompetenzen in der frühen Kindheit überprüft. Zu jedem der drei MZP wurde die oben beschriebene Datenerhebung in der gleichen Stichprobe wiederholt, mit Ausnahme der im Testmanual festgehaltenen Anpassungen der Items des SETK (Grimm et al., 2010) und des EBD (Petermann et al., 2015), welche der wachsenden Kompetenzentwicklung der Kinder in diesem Zeitraum Rechnung tragen.

Die emotionalen Kompetenzen und Verhaltensprobleme erwiesen sich während des 12-monatigen Erhebungszeitraums als stabil, die sozialen Kompetenzen der Kinder verbesserten sich dahingegen leicht. In einem Strukturgleichungsmodell (SEM), in dessen Rahmen die unterschiedlichen Facetten der HLE sowie beide sprachlichen und alle drei Indikatoren der sozioemotionalen Kompetenzen latent modelliert wurden, zeigte sich ein standardisierter signifikanter indirekter Effekt der HLE über rezeptive und expressive Sprachkompetenzen auf die sozioemotionalen Kompetenzen von .28 ($p < .05$) im zeitlichen Verlauf über alle drei MZP hinweg. Die Zusammenhänge im SEM wurden für den familiären SÖS sowie Alter, Geschlecht und nonverbale Intelligenz der Kinder kontrolliert. Mit Ausnahme des Geschlechts waren alle Kontrollvariablen prädiktiv für die Sprachfähigkeiten der Kinder, mit standardisierten β -Koeffizienten von .29 ($p < .001$) für die nonverbale Intelligenz, .25 ($p < .001$) für das Alter der Kinder und .26 ($p < .05$) für den SÖS der Eltern. Für die sozioemotionalen Kompetenzen fand sich ein signifikant geringeres Problemverhalten bei Mädchen im Vergleich zu Jungen (-.19, $p < .05$) sowie bei höherer nonverbaler Intelligenz der Kinder (-.20, $p < .05$).

Die hier gefundenen Ergebnisse unterstützen vorliegende Evidenzen zur Vorhersage sozioemotionaler Kompetenzen durch die HLE in einer jüngeren Stichprobe und verdeutlichen die sprachfördernde Wirkung der HLE mit ihrem weitreichenden Einfluss

3. Zusammenfassung der vorliegenden Forschungsartikel

auf die ganzheitliche Entwicklung von Kindern. Aus dem hier gewonnenen Wissen über das Zusammenspiel von HLE, Sprach- und sozioemotionalen Kompetenzen lassen sich praktische Implikationen für die Unterstützung frühkindlicher Kompetenzen und weitergehende Forschung in dem Bereich der Frühförderung ableiten (siehe Abschnitt 5.5).

Die drei vorgestellten Artikel werden im folgenden Abschnitt als akzeptierte Manuskriptfassungen der jeweiligen Fachzeitschriften abgedruckt. Die formale Textgestaltung der Artikel variiert entsprechend der unterschiedlichen Anforderungen der Zeitschriftenverlage.

4. Forschungsartikel

4.1 Das Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Zusammenhang mit familiärer Lernumwelt und Sprachentwicklung

Astrid Wirth, Simone C. Ehmig, Lukas Heymann & Frank Niklas

Unter Berücksichtigung der Urheberrechtsvereinbarung mit dem veröffentlichenden Verlag Hogrefe wird im Folgenden eine akzeptierte Manuskriptfassung (nach *peer review*) bereitgestellt. Diese Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der Zeitschrift veröffentlichten Artikel. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Die Verlagsfassung ist hier verfügbar:

Wirth, A., Ehmig, S. C., Heymann, L. & Niklas, F. (2020). Das Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Zusammenhang mit familiärer Lernumwelt und Sprachentwicklung, *Frühe Bildung*, 9, 26-32.
<http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000464>

Zusammenfassung

Während die Bedeutung frühen Vorlesens für die weitere Entwicklung von Kindern bereits in vielen Forschungsarbeiten nachgewiesen wurde, fehlen aktuelle Daten zum Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern unter 3 Jahren. Ziel der Studie war daher eine repräsentative Erhebung und deskriptive Beschreibung der Vorleselandschaft in Deutschland, von Familien mit Kindern im Alter von 3 bis 39 Monaten. In face-to-face Interviews mit Eltern ($N = 523$) wurden Einstellungen zum Vorlesen, Vorlesebeginn und -häufigkeit, Home Literacy Environment (HLE), Angaben zum Sprachstand des Kindes und der demografische Hintergrund erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass 79.0 % ($n = 413$) der Eltern ihrem Kind in den ersten drei Jahren vorlesen und im Durchschnitt damit beginnen, wenn das Kind 10 Monate alt ist ($M = 9.90$, $SD = 6.67$). Vorlesende und nicht-vorlesende Eltern unterscheiden sich in dieser Stichprobe signifikant hinsichtlich ihres Bildungs- und Migrationshintergrunds, der Häufigkeit weiterer Alltagsaktivitäten mit ihrem Kind sowie ihren Ansichten zum Einfluss des Vorlesens und Sprechens mit Kindern auf deren weitere Entwicklung. Es zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der HLE, der Vorlesehäufigkeit und dem Sprachstand des Kindes. Implikationen der Studie für die frühkindliche Leseförderung werden diskutiert.

Schlagerwörter: Vorlesen, Vorlesebeginn, Home Literacy Environment, Sprachstand

Reading to children aged 0-3 years and the association with home literacy environment and early language development

Abstract

Many studies showed strong evidence for the importance of early reading to children, however current data is lacking. This study aims at a representative assessment and description of reading habits of parents with children aged 3 to 39 months in Germany. Parental reading behaviors, age of onset of storybook reading, Home Literacy Environment (HLE), the children's level of language skills and family background were assessed in face-to-face interviews with parents ($N = 523$). Most parents (79.0 %; $n = 413$) reported reading to their child within the first 3 years, with an average age of onset of storybook reading at 10 months of age ($M = 9.90$, $SD = 6.67$). Parents who read to their young child differed significantly from parents who do not in regard to the educational and migration background, the frequency of everyday activities they engage in with their child, and parental beliefs on child development. Further, we found significant associations between HLE, frequency of storybook reading, and children's level of language skills. Implications of the results for the promotion of early childhood literacy and reading skills are discussed.

key words: reading to children, age of onset of reading, Home Literacy Environment, level of language skills

Frühes und regelmäßiges Vorlesen ist für die Entwicklung von Kindern von zentraler Bedeutung (Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008; Niklas, Cohrsen, Tayler & Schneider, 2016). Etwa jedem dritten Kind in Deutschland zwischen zwei und acht Jahren wird jedoch höchstens einmal in der Woche und damit zu selten vorgelesen; ungefähr jedem fünften bis sechsten Kind in diesem Altersbereich lesen die Eltern gar nicht vor (Ehmig & Reuter, 2013). Andererseits berichten knapp drei Viertel der Eltern retrospektiv, ihrem Kind bereits vor dem Alter von zwei Jahren vorgelesen zu haben (Niklas et al., 2016). Familien mit höherem sozioökonomischen Status beginnen laut dieser Studie deutlich früher mit dem Vorlesen, als Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status. Generell sind sich Eltern häufig unsicher, wann der beste Zeitpunkt ist, um mit dem Vorlesen zu beginnen. So wartet über die Hälfte der Eltern die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten ihrer Kinder wie Konzentrations- und Sprachfähigkeiten ab, bevor sie beginnen, vorzulesen (Stiftung Lesen, 2017). Wenn Eltern ihren Kindern im Alter bis zu drei Jahren bereits vorlesen, wählen sie überwiegend klassische Printmedien - die Nutzung digitaler Medien zum Vorlesen spielt bislang nur eine untergeordnete Rolle und wird von weniger als 3.5 % der Eltern in Deutschland genutzt (Aufenanger, 2014).

Eltern prägen die kindliche Entwicklung nicht nur durch das Vorlesen an sich, auch ihre eigene Einstellung hinsichtlich des Lesens können ihre Kinder beeinflussen. Kinder haben positivere Ansichten über das Vorlesen, wenn ihre Eltern überzeugt sind, dass Lesen nicht nur eine erforderliche Fähigkeit ist, sondern auch der Unterhaltung dienen kann (Baker, Scher & Mackler, 1997). Elterliche Einstellungen in Bezug auf das Vorlesen lassen sich häufig auf ihre eigenen Lese-

erfahrungen und ihren demografischen Hintergrund zurückführen (DeBaryshe, 1995).

Vorlesen in den ersten Lebensjahren, HLE und frühe Sprachkompetenzen

Vorlesen ist ein wichtiger sprachlicher Impuls und gerade die ersten Lebensjahre eines Kindes sind für die Sprachentwicklung essentiell (DeBaryshe, 1993; Leseman & van Tuijl, 2006; Trivette, Simkus, Dunst & Hamby, 2012).

Bereits im Alter von zwei Jahren zeigen sich Zusammenhänge zwischen gemeinsamem Vorlesen und frühen Sprachkompetenzen wie rezeptivem und expressivem Wortschatz und Textverständnis (DeBaryshe, 1993; Trivette et al., 2012) sowie mit ersten schriftlich-konzeptualen Fähigkeiten wie beispielsweise der Buchstabenkenntnis (Leseman & van Tuijl, 2006). Insbesondere das Fragenstellen während des Vorlesens wirkt sich positiv auf das Textverständnis aus (Walsh & Blewitt, 2006) und die aktive Teilnahme der Kinder am Vorlesen durch Zeigen und Bezeichnen von Objekten vergrößert den Wortschatz (Sénéchal, Thomas & Monker, 1995). Ein besonders wichtiger Prädiktor für den Zusammenhang zwischen gemeinsamem Vorlesen und Sprachkompetenzen ist das Alter des Kindes zu Beginn der Vorlese-Routine: Sprachfähigkeiten wie der rezeptive und expressive Wortschatz und Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs bei Kindern entwickeln sich umso besser, je früher man mit dem Vorlesen beginnt (Dunst, Simkus & Hamby, 2012).

Ein weiterer Einflussfaktor auf die sprachliche Entwicklung von Kindern ist die sogenannte Home Literacy Environment (HLE), welche neben dem Vorleseverhalten auch das eigene Leseverhalten der Eltern, die Anzahl der Bibliotheks-

besuche und die Anzahl an Büchern und Kinderbüchern im Elternhaus umfasst (vgl. Niklas, 2015). Auch unter Kontrolle von sozioökonomischen Variablen besteht ein Zusammenhang zwischen Home Literacy Environment und der kindlichen Sprachentwicklung, dem Wortschatz und der phonologischen Bewusstheit (Frijters, Barron & Brunello, 2000; Niklas, Möllers & Schneider, 2013; Payne, Whitehurst & Angell, 1994). Frijters und Kollegen (2000) fanden in ihrer Studie einen direkten Einfluss der HLE auf die Größe des kindlichen Wortschatzes sowie einen indirekten Einfluss auf die Schriftsprachkompetenzen, vermittelt über phonologische Bewusstheit. Die berichteten Zusammenhänge beziehen sich im Vergleich zur vorliegenden Studie auf Datenerhebungen mit älteren Kindern im Kindergarten- oder Grundschulalter.

Fragestellung

In der vorliegenden Studie wurde in einer repräsentativen Stichprobe erfasst, wann Eltern in Deutschland mit dem Vorlesen beginnen und wie häufig und lange sie ihren Kindern in den ersten drei Lebensjahren vorlesen. Vorlesende und nicht-vorlesende Eltern wurden hinsichtlich systematischer Unterschiede in Demografie, Einstellungen zum Vorlesen und weiteren Alltagsaktivitäten verglichen. Zusammenhänge des Vorlesens mit der Home Literacy Environment und der Sprachentwicklung in den ersten drei Lebensjahren wurden überprüft. Folgende Annahmen wurden mit Bezugnahme auf bestehende Forschungsarbeiten getroffen:

- Vorlesende und nicht-vorlesende Eltern unterscheiden sich hinsichtlich ihres demografischen Hintergrunds systematisch voneinander. Hierbei

wird in Haushalten mit höherem Bildungsniveau und ohne Migrationshintergrund früher vorgelesen.

- In Elternhäusern mit einer literarisch geprägten Lernumwelt wird früher und häufiger vorgelesen, somit zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen HLE und der Häufigkeit des Vorlesens sowie ein negativer Zusammenhang zwischen HLE und dem Zeitpunkt des Vorlesebeginns.
- In Bezug auf die frühen kindlichen Sprachkompetenzen werden Zusammenhänge zwischen der HLE und dem Sprachstand der Kinder erwartet. Kinder, denen früher und häufiger vorgelesen wird, weisen bessere frühkindliche Sprachkompetenzen auf. Es zeigen sich ein positiver Zusammenhang des kindlichen Sprachstands mit der Vorlesehäufigkeit und ein negativer Zusammenhang mit dem Zeitpunkt des Vorlesebeginns.

Methodisches Vorgehen

Stichprobe und Durchführung

Für die vorliegende Studie wurden standardisierte Interviews mit $N = 523$ Müttern bzw. Vätern von Kindern zwischen 3 und 39 Monaten durchgeführt. Die Interviews wurden von $N = 109$ speziell geschulten Interviewern deutschlandweit als Rechner-unterstützte persönliche Befragungen (CAPI) im Hause der Familien durchgeführt.

In $n = 395$ Fällen (75.5 %) wurde das Interview mit der Mutter des betreffenden Kindes geführt, in $n = 128$ Fällen (24.5 %) mit dem Vater. Die befragten Mütter der Studienkinder waren zum Erhebungszeitpunkt im Durchschnitt 32 Jahre alt, die befragten Väter waren im Durchschnitt 43 Jahre alt. Im Durchschnitt waren

die Kinder der befragten Eltern zum Erhebungszeitpunkt 21.6 Monate ($SD = 12.24$) alt. Die Geschlechter der Kinder waren gleichverteilt mit $n = 261$ Jungen (49.9 %) und $n = 262$ Mädchen (50.1 %).

Die Stichprobe wurde anhand eines Quotenplans nach Angaben des Statistischen Bundesamts durch ein Marktforschungsinstitut in Deutschland rekrutiert, um die Grundgesamtheit (ca. 2.97 Millionen) aller 0- bis 3-jährigen Kinder in Privathaushalten in Deutschland repräsentativ abzudecken. Die Repräsentativität bezieht sich dabei auf den Migrationshintergrund des Kindes, den Schulabschluss des Haushaltvorstands, die Verteilung nach Bundesländern und Gemeindegrößenklassen sowie auf den Familienstand der Mutter. Die verschiedenen Herkunftsländer bei vorliegendem Migrationshintergrund und der Familienstand der Väter wurden nicht repräsentativ erhoben, da dies mit erheblichem Mehraufwand bei der Rekrutierung der Stichprobe verbunden gewesen wäre und für die Überprüfung der Fragestellungen nicht von grundlegender Relevanz war. Alter und Geschlecht der betreffenden Kinder sind disproportional und nicht repräsentativ. Weitere demografische Angaben sind in Tabelle 1 dargestellt.

> bitte hier Tab. 1 einfügen <

Erhebungsinstrumente

Der standardisierte Interview-Leitfaden beinhaltete mehrere Erhebungsinstrumente: Zur Erfassung der Home Literacy Environment (HLE) wurde in Anlehnung an Niklas (2015) ein Fragebogen mit neun Fragen zur Anzahl von Büchern und Kinderbüchern im Haushalt, eigenem Lese- sowie Vorleseverhalten, Einstellungen zum Vorlesen, Häufigkeit der Bibliotheksbesuche mit dem Kind sowie eine Frage

zu Buchgeschenken anlässlich der Geburt des Kindes eingesetzt. Es waren maximal 36 Punkte zu erreichen. Der Summenscore ergab eine reliable Messung der HLE (Cronbach's $\alpha = .79$) mit einem Mittelwert von 18.15 ($SD = 6.16$), einem Minimum von 2 und einem Maximum von 33.

Zur Bestimmung des Sprachstandes der Kinder durch die Eltern wurden die Sprachbeurteilungsinstrumente SBE-2-KT und SBE-3-KT (Suchodoletz, Sachse, Kademann & Tippelt, 2012) angewandt. Aus ökonomischen Gründen musste auf eine direkte Erhebung des Sprachstands bei den Kindern durch Testverfahren verzichtet werden. Der SBE-2-KT wurde bei Eltern von Kindern zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat eingesetzt. Er erfasst, neben einer Frage zu Mehrwortäußerungen (z. B. „Mama Buch“ oder „Baby spielen“), welche von 57 vorgegebenen Wörtern ein Kind bereits verwendet. Es konnten maximal 58 Punkte erreicht werden. Der SBE-3-KT wurde bei Eltern von Kindern zwischen dem 25. und 39. Lebensmonat eingesetzt. Er erfasst, welche von 82 vorgegebenen Wörtern ein Kind bereits verwendet und beinhaltet zudem 15 Fragen zu grammatikalischen Fähigkeiten (z. B. „Benutzt ihr Kind die Satzverknüpfung *und*?“). Hier konnten maximal 172 Punkte erreicht werden. Die interne Konsistenz des SBE-2-KT war hoch, mit Cronbach's $\alpha = .80$. Der Mittelwert der Skala lag bei 29.85 ($SD = 7.50$) mit einem Minimum von 19 und einem Maximum von 51. Die interne Konsistenz des SBE-3-KT war mit Cronbach's $\alpha = .94$ sehr hoch, der Mittelwert der Skala lag bei 114.46 ($SD = 15.92$) mit einem Minimum von 67 und einem Maximum von 153. Der Leitfaden der standardisierten Interviews beinhaltete darüber hinaus Fragen zu Einstellungen hinsichtlich des Vorlesens und zum Vorlese- und generellen Alltagsverhalten der Familien sowie zum demografischen Hintergrund.

Der komplette Interview-Leitfaden wird im Elektronischen Supplement 1 zur Verfügung gestellt.

Auswertung

Die Datenauswertung erfolgte mittels der Software SPSS 24 (IBM Corp., 2016). Es werden zunächst deskriptive Ergebnisse zu den einzelnen Studienvariablen berichtet. Zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen Variablen wurden bivariate Korrelationen nach Pearson berechnet. Zur Überprüfung von Mittelwertsunterschieden wurden *t*-Tests für unabhängige Stichproben herangezogen und Cohen's *d* als Maß der Effektstärke berichtet. Zusammenhänge zwischen nominalen Variablen wurden mit χ^2 -Tests unter Angabe von Cramer's *V* als Effektstärkemaß berechnet. Der Vergleich zwischen vorlesenden und nichtvorlesenden Eltern erfolgte durch das Matching zweier Teilstichproben hinsichtlich Alter und Geschlecht des Kindes mit jeweils $n = 89$ Elternteilen. Zur Berechnung des Sprachstands wurden die Daten des SBE-2-KT und SBE-3-KT *z*-transformiert und zu einer gemeinsamen Variable mit $M = 0$ und $SD = 1$ zusammengefasst.

Ergebnisse

Vorlesen in Familien mit Kindern unter 3 Jahren

79.0 % ($n = 413$) der Eltern aus der Stichprobe lasen ihrem Kind bereits vor, davon hatten 75.8 % ($n = 313$) bereits vor dem ersten Geburtstag des Kindes damit begonnen (Abb. 1). 21.0 % der Eltern ($n = 110$) lasen ihrem Kind (noch) nicht vor.

> **bitte hier Abb. 1 einfügen** <

Im Folgenden werden zunächst diejenigen Eltern betrachtet, welche ihrem Kind bereits vorlasen. Der Beginn des Vorlesens hing mit dem Bildungsniveau der Eltern zusammen: Je höher die Bildung der Eltern war, umso früher hatten sie mit dem Vorlesen begonnen ($F(12,400) = 3.54, p < .001$). Gefragt nach der Häufigkeit des Vorlesens auf einer fünf-stufigen Likert-Skala von 1 (seltener als einmal die Woche) bis 5 (mehrmals am Tag), berichteten $n = 49$ (11.9 %) der vorlesenden Eltern, dass sie mehrmals am Tag vorlesen, $n = 140$ (33.9 %) lasen einmal am Tag vor, $n = 167$ (40.4 %) mehrmals in der Woche, $n = 42$ (10.2 %) einmal in der Woche und $n = 15$ (3.6 %) seltener als einmal in der Woche. Die Dauer des Vorlesens betrug an einem Werktag durchschnittlich 20 Minuten ($SD = 10.69, n = 409$) und am Wochenende durchschnittlich 26 Minuten ($SD = 16.88, n = 409$). Kinder, denen von ihren Eltern vorgelesen wurde, schauten sich bereits signifikant häufiger alleine Bilderbücher an ($t(236) = 17.37, p < .001, d = 1.68$). Einstellungen über das Vorlesen gingen nicht immer mit dem konkreten Vorleseverhalten Hand in Hand: 90.6 % ($n = 474$) der befragten Eltern schätzten den Einfluss von Vorlesen für die Entwicklung der Kinder auf einer fünf-stufigen Likert-Skala (von sehr gering bis sehr groß) als groß oder sehr groß ein, in Bezug auf häufiges Sprechen mit den Kindern waren es 95.6 % ($n = 500$). Überprüft man, inwieweit die Überzeugung des Einflusses von Vorlesen auf die Entwicklung von Kindern mit der Vorlesehäufigkeit übereinstimmt, zeigte sich ein zwar signifikanter, aber recht geringer Zusammenhang mit $r = .19, p < .001$.

Um vorlesende und nicht-vorlesende Eltern miteinander zu vergleichen, wurden zwei Teilstichproben mit jeweils $n = 89$ Elternteilen gemacht. Nach dem

Matching war in beiden Gruppen das Alter der Kinder gleichverteilt zwischen 3 und 38 Monaten ($M_{\text{Vorleser}} = 13.69$, $SD_{\text{Vorleser}} = 10.6$; $M_{\text{Nicht-Vorleser}} = 13.69$, $SD_{\text{Nicht-Vorleser}} = 10.6$). Das Geschlecht der Kinder war ebenfalls annähernd gleichverteilt mit jeweils $n = 49$ Jungen (55.1 %) und $n = 40$ Mädchen (44.9 %). Im Vergleich dieser Gruppen zeigten sich einige demografische Unterschiede: Eltern, die ihren Kindern zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht vorgelesen hatten, wiesen ein niedrigeres Bildungsniveau auf als vorlesende Eltern ($t(172) = 2.43$, $p < .05$, $d = .37$) sowie ein geringeres Haushaltseinkommen ($t(176) = 2.60$, $p > .05$, $d = .39$). Die Familien hatten zudem häufiger einen Migrationshintergrund, d. h. eines der Elternteile oder das Kind selbst waren nicht in Deutschland geboren, $\chi^2(1, n = 178) = 3.96$, $p < .05$, Cramer's $V = .15$. Zudem berichteten sie vermehrt von Problemen mit Lesen und Schreiben in der Familie, $\chi^2(1, n = 178) = 5.73$, $p < .05$, Cramer's $V = .18$. Weitere Alltagsaktivitäten, die Eltern neben dem Vorlesen generell häufig mit ihren Kindern durchführen, wurden mit dem Item „Denken Sie nun an die letzte Woche Ihres Kindes. An wie vielen Tagen haben Sie die folgenden Dinge mit Ihrem Kind gemacht?“ abgefragt. Tabelle 2 zeigt, dass Eltern, die ihrem Kind noch nicht vorlasen, auch viele andere Aktivitäten signifikant seltener mit ihrem Kind durchführten, nur für das Anschauen von Filmen, Videoclips oder Serien zeigten sich keine signifikanten Unterschiede.

> bitte hier Tab. 2 einfügen <

Zudem zeigten sich Unterschiede hinsichtlich der Einstellung zum Vorlesen zwischen den beiden Gruppen: Der Einfluss von Vorlesen auf das spätere Leben und der Einfluss häufigen Sprechens mit Kindern wurde von nicht-vorlesenden Eltern

als signifikant geringer eingeschätzt als von vorlesenden Eltern mit $t(176) = 5.16$, $p < .001$, $d = .77$ bzw. $t(154) = 4.40$, $p < .001$, $d = .67$).

Zusammenhänge des Vorlesens mit HLE und kindlichem Sprachstand

Die Häufigkeit des Vorlesens korrelierte erwartungsgemäß stark mit der Home Literacy Environment mit $r(523) = .69$, $p < .001$. Der Zeitpunkt des Vorlesebeginns korrelierte niedriger und erwartungsgemäß negativ mit der HLE mit $r(523) = -.16$, $p < .001$. Eltern, die noch nicht vorlasen, wiesen einen signifikant geringeren Wert auf der HLE-Skala auf als vorlesende Eltern mit $t(521) = 18.97$, $p < .001$, $d = 1.79$ und $M = 20.01$ ($SD = 5.21$) für vorlesende und $M = 11.16$ ($SD = 4.09$) für nicht-vorlesende Eltern.

Weiterhin fand sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen HLE und dem Sprachstand der Kinder gemessen über die Befragung der Eltern mit $r(52) = .31$, $p < .05$ für den SBE-2-KT und $r(231) = .14$, $p < .05$ für den SBE-3-KT. Vorlesehäufigkeit und Sprachstand als zusammengefasste und z-transformierte Variable beider SBE-Instrumente korrelierten ebenfalls signifikant mit $r(283) = .17$, $p < .05$. Die Korrelation zwischen dem Sprachstand der Kinder und dem Vorlesebeginn fiel erwartungsgemäß negativ aus, wurde aber nicht signifikant ($r(263) = -.07$, $p > .10$).

Diskussion

Sein volles Potenzial für die Entwicklung von Kindern entfaltet Vorlesen am besten, wenn Eltern möglichst regelmäßig vorlesen und bereits früh damit beginnen. Dies zeigen die Ergebnisse der jährlich veröffentlichten Vorlestudien, welche

auch Erkenntnisse über den Vorlesebeginn von Eltern in Deutschland bereithalten (Stiftung Lesen, 2017). In der vorliegenden Studie wurden Zusammenhänge zwischen frühem Vorlesen und dem Sprachstand bereits für Kinder zwischen drei und 39 Monaten nachgewiesen, wodurch die große Bedeutung früher Sprachfördermaßnahmen deutlich wird. Auch wenn ein Großteil der befragten Eltern bereits vor dem ersten Geburtstag ihres Kindes mit dem Vorlesen begonnen hatte und auch regelmäßig, d. h. mindestens mehrmals pro Woche, vorlas, zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Familien: Eltern, die nicht vorlasen, unterschieden sich hinsichtlich Bildung, Einkommen, Migrationshintergrund und Home Literacy Environment von vorlesenden Eltern. Nicht-vorlesende Eltern führten auch viele weitere Alltagsaktivitäten, wie Basteln, Singen oder mit Puppen und Bausteinen spielen, seltener gemeinsam mit dem Kind durch. Dies lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass auch die allgemeine Dauer der gemeinsam mit dem Kind verbrachten Zeit deutlich vom Bildungshintergrund der Eltern abhängt: Nach einer Studie von Dotti Sani & Treas (2016) verbringen Mütter mit Hochschulabschluss täglich 123 Minuten mit ihrem Kind, Mütter mit geringeren Abschlüssen nur 94 Minuten; bei Vätern sind es analog 74 bzw. 50 Minuten täglich. Dieser Zusammenhang zeigt sich über viele westliche Länder hinweg. Neben der Quantität der gemeinsam verbrachten Zeit ist auch die Qualität ausschlaggebend, also inwieweit die gemeinsame Zeit auch für - im weitesten Sinne - sprachfördernde Aktivitäten genutzt wird. Nach Gaitanides (2006) mangelt es hier mitunter vor allem Eltern mit Migrationshintergrund an einem Bewusstsein der pädagogischen Bedeutung von Lesen und Spielen sowie Aktivitäten wie Malen und Basteln für die Kindesentwicklung. Dieses Bewusstsein zu haben, führt jedoch auch nicht zwangsläufig dazu, dass es entsprechend angewendet wird.

In der vorliegenden Studie äußerten Eltern, die bereits mit dem Vorlesen begonnen hatten, eine deutlich höhere Wertschätzung von Lesekompetenz als Voraussetzung für gute Bildung im Vergleich zu Eltern, die nicht vorlasen, sie setzen diese Ansicht jedoch auch nicht im entsprechenden Ausmaß in die Tat um. Dies zeigt gemäß der Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991), dass persönliche Einstellungen alleine nur bedingt ein bestimmtes Verhalten vorhersagen können. Auch im internationalen Forschungskontext findet sich dieser Zusammenhang wieder: DeBaryshe und Binder (1994) fanden ebenfalls nur mittlere Korrelationen zwischen elterlichen Überzeugungen hinsichtlich des Vorlesens und tatsächlicher Vorlesehäufigkeit. Die vorliegenden Befunde zeigen, in welchem Spannungsfeld sich die Leseförderung in Deutschland aktuell befindet: Ihre Aufgabe ist es nicht nur, das grundlegende Wissen um die Bedeutung von Vorlesen und Sprachförderung im Allgemeinen zu vermitteln, sondern auch Anregungen zu schaffen, dieses Wissen konkret in die Tat umsetzen, stets angepasst an die Lebenswelten und begrenzten zeitlichen Kapazitäten der adressierten Zielgruppe.

Limitationen

Die vorliegende Studie weist einige Limitationen auf. Die Zusammenhänge zwischen dem Sprachstand der Kinder und HLE wie auch Vorlesehäufigkeit fallen weniger deutlich aus als in vorangegangenen Forschungsarbeiten (DeBaryshe, 1993; Frijters et al., 2000). Hierbei kann die unterschiedliche Qualität des Vorlesens eine Rolle spielen, da vor allem dialogisches Vorlesen mit häufigen Interaktionen als sprachfördernd angesehen wird (Mol, Bus & de Jong, 2009). Neben dem jüngeren Alter der Kinder können die fehlenden objektiven Testdaten zur Sprachkompetenz der Kinder ebenfalls bedeutsam sein. Alle Daten der Studie basieren

auf Selbstauskünften der Eltern mit den einhergehenden potentiellen Messfehlern durch formale und inhaltliche Antworttendenzen. So könnten Fragen nach Beginn, Dauer und Häufigkeit des Vorlesens als normativ geprägt wahrgenommen und mit Tendenzen zur sozialen Erwünschtheit beantwortet worden sein. Trotz der genannten Einschränkungen handelt es sich unseres Wissens nach bei der vorliegenden Studie um die erste repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern im Alter von 3 bis 39 Monaten in Deutschland zum Thema Vorlesen.

Implikationen

Anhand der Ergebnisse lässt sich Handlungsbedarf ableiten, um Familien zielgerichtet bei der Leseförderung zu unterstützen. Da eine positive Einstellung zum Vorlesen nicht immer in die Tat umgesetzt wird, können praktische Hilfestellungen Eltern dabei unterstützen, das Vorlesen leichter in den Alltagsablauf zu integrieren. So gibt es beispielsweise Angebote, die Eltern mobil und über soziale Medien mit kurzen Vorlesegeschichten für verschiedene Leseanlässe und -situationen versorgen und damit nebenbei regelmäßig an das Vorlesen erinnern. Gerade im digitalen Bereich besteht hier noch großer Entwicklungsbedarf, wenn man berücksichtigt, welche geringe Rolle digitale Medien aktuell beim Vorlesen mit Kindern spielen und welches Gestaltungspotential sie bereithalten, um Vorlesen insbesondere auch für leseferne Zielgruppen attraktiv zu gestalten (Aufenanger, 2014). Um bildungs- und lesefernen Familien gezielt zu fördern, muss auch das Bewusstsein für die Bedeutung des Vorlesens als Investition in die Sprachentwicklung geschaffen werden, bei der das Vorlesen neben anderen sprachfördernden Tätigkeiten wie dem Benennen und Zeigen von Gegenständen, gemeinsamen Singen, Reimen oder freien Erzählen, eine zentrale Rolle einnimmt.

Generell schafft mit dem Kind gemeinsam verbrachte Zeit unvermeidlich Redeanlässe, welche sich zur spielerischen Sprachförderung nutzen lassen und so auch unabhängig von gemeinsamen Lesen von großer Bedeutung sind. Leseförderung sollte Eltern also auch in ihren bereits vorhandenen Aktivitäten zur Sprachförderungen bestärken und nicht nur für die Notwendigkeit des Vorlesens sensibilisieren, sondern auch gezielt Impulse geben, Lesefreude bei Kindern zu wecken. Eltern können hier eine wichtige Vorbildfunktion einnehmen, indem sie dem eigenen Lesen einen größeren Stellenwert in ihrem Alltag einräumen.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Aufenanger, S. (2014). Digitale Medien im Leben von Kindern und Herausforderungen für Erziehung und Bildung. *Frühe Kindheit*, 6, 8-18.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*, 32, 69-82.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B. D. & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.

- Dotti Sani, G. M. & Treas, J. (2016). Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965-2012. *Journal of Marriage and Family*, 78, 1083-1096.
- Dunst, C. J., Simkus, A. & Hamby, D. W. (2012). Relationship between age of onset and frequency of reading and infants' and toddlers' early language and literacy development. *CELLreviews*, 5, 1-10.
- Duursma, W., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93, 554-557.
- Ehmig, S. C. & Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Frijters, J. C., Barron, R. W. & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466-477.
- Gaitanides, S. (2006). Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration. *Migration und Soziale Arbeit*, 1, 27-36.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Leseman, P. P. M. & van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy: Findings in Dutch studies. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*, Vol. 2 (pp. 211-228). New York: Guilford Press.
- Mol, S. E., Bus, A. G. & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979-1007.

- Niklas, F. (2015). Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 106-120.
- Niklas, F., Cohrssen, C. & Tayler, C. (2016). The sooner, the better: Early reading to children. *SAGE Open*, 6, 1-11.
- Niklas, F., Cohrssen, C., Tayler, C. & Schneider, W. (2016). Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30, 35–44.
- 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.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J. & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability on preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Sénéchal, M., Thomas, E. & Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Stiftung Lesen (2017). *Vorlestudie 2017: Vorlesen – aber ab wann?* [Online-Dokument]. Verfügbar unter:
<http://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2128>
- Suchodoletz, W. v., Sachse, S., Kademann, S. & Tippelt, S. (2012). *Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. Der SBE-2-KT und SBE-3-KT für zwei- bzw. dreijährige Kinder*. Kohlhammer: Stuttgart.

Trivette, C. M., Simkus, A., Dunst, C. J. & Hamby, D. W. (2012). Repeated book reading and preschoolers' early literacy development. *CELLreviews*, 5, 1–13.

Walsh, B. A. & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during story-book reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33, 273–278.

Tabelle 1*Demografische Angaben*

Kategorie	Häufigkeit (n)	Prozentwerte (%)
Familienstand		
Verheiratet und zusammenlebend	363	69.4
Unverheiratet und zusammenlebend	61	11.7
Getrennt lebend oder alleinerziehend	99	18.9
Höchster Bildungsabschluss Mutter / Vater¹		
Niedriger Bildungsabschluss	128 / 138	28.3 / 28.1
Mittlerer Bildungsabschluss	209 / 185	39.9 / 35.3
Hoher Bildungsabschluss	166 / 191	31.8 / 36.5
Netto-Haushaltseinkommen		
781 € bis 2.300 €	212	40.5
2.301 € bis 3.419 € und mehr	311	59.5
Migrationshintergrund		
Kind und/oder ein Elternteil	185	35.4
Keine der relevanten Personen	338	64.6

Anmerkungen. ¹Niedriger Bildungsabschluss = Volks- oder Hauptschulabschluss mit oder ohne Lehre, mittlerer Bildungsabschluss = Mittel-, Real-, Fach- und Handelsschule, Gymnasium ohne Abitur, Polytechnische Oberschule (POS), hoher Bildungsabschluss = Gymnasium mit Abitur, Erweiterte Polytechnische Oberschule (EOS), Fachoberschule, (Fach-)Hochschul- und Universitätsabschlüsse.

Tabelle 2

Vergleich vorlesender und nicht-vorlesender Eltern (gematcht nach Alter und Geschlecht des Kindes, $N = 89$) in Bezug auf weitere Alltagsaktivitäten

Variable	<i>M(SD)</i> vorlesende Eltern	<i>M(SD)</i> nicht-vorlesende Eltern	<i>t</i>-Wert	<i>df</i>	Cohen's <i>d</i>
Dinge gezeigt und benannt	5.61 (2.02)	1.74 (2.23)	12.12**	174	1.82
Dem Kind eine ausgedachte Geschichte / Geschichte aus der Erinnerung erzählt	1.64 (1.56)	0.35 (1.10)	6.39**	158	.96
Das Kind in alltägliche Aktivitäten, z. B. kochen, putzen etc. miteinbezogen	2.83 (2.93)	0.57 (1.75)	6.25**	144	.94
Musiziert, gesungen oder getanzt	1.91 (2.10)	0.55 (1.34)	5.13**	149	.77
Etwas gemacht, bei dem man dreckig wird	1.79 (1.59)	0.70 (1.41)	4.85**	174	.73
Zu Hause gespielt, z. B. mit Puppen, Bausteinen etc.	4.54 (2.20)	3.03 (2.29)	4.47**	176	.67
Gemalt oder gebastelt	1.70 (2.01)	0.63 (1.18)	4.32**	142	.65
Draußen zusammen gespielt	4.19 (1.68)	3.35 (2.00)	3.05**	176	.46
Kurse besucht, z. B. Babyschwimmen, -massage etc.	1.10 (1.08)	0.70 (0.98)	2.69*	176	.40
Reime aufgesagt oder Fingerspiele gespielt	2.06 (2.03)	1.36 (2.29)	2.15*	176	.32
Filme, Videoclips, Serien geschaut	1.89 (2.32)	1.75 (2.72)	0.36	176	.05

Anmerkungen. ** signifikant mit $p < .01$, * signifikant mit $p < .05$

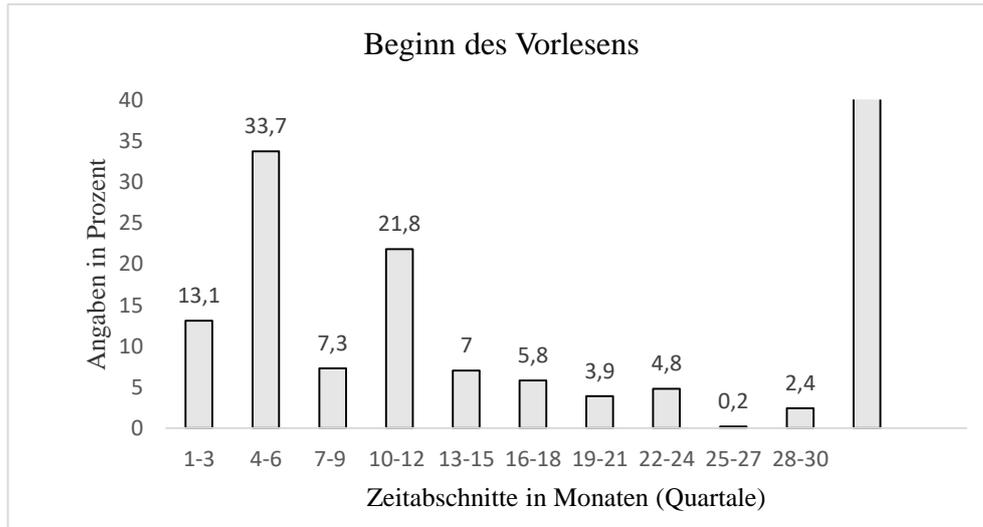


Abbildung 1. Beginn des Vorlesens in den ersten Lebensmonaten.

Elektronische Supplemente (ESM)

ESM 1. Standardisierter Interview-Leitfaden mit dem verwendeten Fragebogen zur HLE in Anlehnung an Niklas (2015) und den Sprachbeurteilungsinstrumenten SBE-2-KT und SBE-3-KT (Suchodoletz, Sachse, Kademann & Tippelt, 2012).

4.2 Facets of the early Home Literacy Environment and children's linguistic and socioemotional competencies

Astrid Wirth, Simone C. Ehmig, Nadja Drescher, Sabrina Guffler & Frank Niklas

Unter Berücksichtigung der Urheberrechtsvereinbarung mit dem veröffentlichenden Verlag Routledge (Taylor & Francis Group) wird im Folgenden eine akzeptierte Manuskriptfassung (nach *peer review*) bereitgestellt. Die Verlagsfassung (*version of record*) wurde am 26. Dezember 2019 in der Zeitschrift *Early Education and Development* online veröffentlicht und ist hier verfügbar:

<https://www.tandfonline.com/10.1080/10409289.2019.1706826>

Wirth, A., Ehmig, S. C., Drescher, N., Guffler, S., & Niklas, F. (2019). Facets of the early Home Literacy Environment and children's linguistic and socioemotional competencies. *Early Education and Development*, 31(6), 892-909. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2019.1706826>

Facets of the early Home Literacy Environment and children's linguistic and socioemotional competencies

Research findings: Developing adequate socioemotional competencies is of great relevance for later health and academic outcomes. Shared book reading creates valuable social situations that provide opportunities to talk about characters' emotions and social interactions with children and thus might contribute to children's socioemotional development. Additionally, shared reading as a key facet of the Home Literacy Environment (HLE) plays a significant role in children's language acquisition whereas linguistic abilities, in turn, are an important predictor of children's socioemotional competencies. Based on a sample of $N = 131$ children with an average age of $M = 37$ months ($SD = 4.00$), this study investigates the association of different facets of the HLE with children's linguistic and socioemotional competencies. Regression analyses were conducted to predict socioemotional competencies by shared reading habits and a global measure of the HLE while controlling for children's linguistic abilities and various child and family characteristics. A significant association between families' shared reading habits and children's socioemotional competencies mediated by children's linguistic abilities was found.

Practice or policy: Shared reading with children is a beneficial habit that can support children's linguistic and socioemotional learning. Supporting children's linguistic abilities may be a beneficial strategy to foster children's socioemotional competencies.

Keywords: socioemotional competencies, shared reading, Home Literacy Environment (HLE), linguistic abilities, early childhood

Early childhood is a sensitive period in the development of socioemotional competencies, when important foundations for personal health and academic outcomes in later life are laid (Briggs-Gowan & Carter, 2008; Denham, 2007). Emotional and social competencies developing in this phase of life, including the ability to interact satisfyingly with peers, are crucial predictors of successful adjustment to school, with implications for children's grades and academic outcomes (Berger, Alacay, Torretti, & Milicic, 2011; Denham, 2007).

Current data supports the assumption that children's level of linguistic abilities is an important precursor for the development of early socioemotional competencies (Holodynski, 2006), and that children's linguistic abilities at age three predict their socioemotional competencies at age seven (Rose, Ebert, & Weinert, 2016). In this study, we analyze the association of early socioemotional competencies with children's linguistic abilities and the quality of the Home Literacy Environment (HLE) they experience in the family context to test whether shared reading habits and the global HLE are directly associated with children's socioemotional outcomes and whether children's linguistic abilities mediate this association.

Conceptualization and development of socioemotional competencies

There are numerous different conceptualizations of socioemotional competencies, and a general definition and a common operationalization of emotional and social competencies are still missing (Abrahams et al., 2019). Emotional competency can be specified as the ability to express, regulate and decode emotions in oneself and others (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001). Expressing emotions is the ability to show positive and negative affect, while regulating emotions refers to the ability of adequately controlling emotional expressions according to the situation (Bosacki, 2012). Finally, decoding emotions is the recognition of facial expressions in oneself and others accompanying emotional experiences (Petermann, Petermann, & Koglin, 2015). Children begin to acquire explicit emotion knowledge at around 24 months and the development between 24 and 36 months of age creates the basis of later socioemotional competencies (Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez, & Quintanilla, 2015). Social competency can be defined as effectiveness in interactions, with positive engagement and self-regulation during peer interaction (Rose-Krasnor, 1997).

Social competencies are directly linked with emotional competencies, as social interactions are defined by emotional transactions within them (Denham, 2007; Petermann & Wiedebusch, 2008; Trentacosta & Fine, 2010).

The forming of both, social and emotional competencies is closely associated with the development of linguistic abilities in early childhood (Cutting & Dunn, 1999; Holodynski, 2006; Milligan, Astington, & Dack, 2007; Rose et al., 2016; Seidenfeld, Johnson, Woodburn Cavadel, & Izard, 2014).

Early linguistic abilities and the association with socioemotional competencies

Early linguistic abilities of children include the ability to understand spoken language, mostly referred to as language comprehension skills, including receptive vocabulary, and the knowledge of text and sentence structures, and language production skills such as children's expressive vocabulary (Niklas, Cohnsen, & Tayler, 2016a). Receptive and expressive language skills are closely related (e.g., Cutting & Dunn, 1999; Debaryshe, 1993), and highly stable competencies from preschool age onward (Whitehurst & Lonigan, 2001).

While the discussion about the direction of the relationship between linguistic and socioemotional competencies, and the interplay between the different facets of both constructs has been controversial (Beck, Kumschick, Eid, & Klann-Delius, 2011), current research supports the assumption that both receptive and expressive language abilities are predictive of children's socioemotional skills (Cutting & Dunn, 1999; Milligan et al., 2007; Rose et al., 2016; Seidenfeld et al., 2014). Here, children's receptive vocabulary and language comprehension seem to be closely linked to emotion knowledge and emotional self-regulation (Beck et al., 2011; Rose et al., 2016).

Consequently, early linguistic abilities are an important predictor of children's socioemotional competencies. In turn, shared reading habits and the HLE have proven to influence children's linguistic development, and both are closely associated with children's receptive and expressive vocabulary (Frijters, Barron, & Brunello, 2000; Niklas, Möllers, & Schneider, 2013; Niklas & Schneider, 2017a; Payne, Whitehurst, & Angell, 1994).

The Home Literacy Environment, reading to children, and children's competencies

Children's HLE is a multifaceted construct comprising the current shared reading habits and more general aspects of family literacy. In this study, the quality, frequency, and onset of reading to a child, in addition to other aspects of the family such as parental reading, the frequency of library visits and the number of books in a household were taken into account (cf. Niklas, 2015). In particular, an early onset of joint picture-book reading is favorable for children's literacy and language development (Dunst, Simkus, & Hamby, 2012): The age at which children are first read to is closely associated with other facets of the HLE and with children's verbal comprehension abilities (Niklas et al., 2016a).

Furthermore, the verbal parent-child-interaction during shared book reading is decisive for the quality of reading. Here, different reading styles can be identified, which include adult questioning during storybook reading, focusing on story meaning, describing pictures, introducing the story of the book with a few sentences, and making references to children's daily life (Reese & Cox, 1999; cf. Cohrssen, Niklas & Tayler, 2016). In general, children's active engagement in story-related discussions is positively associated with children's linguistic abilities and emergent literacy (Walsh & Blewitt, 2006). Finally, the frequency of reading to a child is closely associated with measures of children's receptive vocabulary and early written skills (Frijters et al., 2000).

Shared storybook reading might also make a unique contribution to children's socioemotional competencies through characters that children can connect to emotionally and who present models of problem solving and interacting. Analyzing words and expressions in children's books, Dyer, Shatz and Wellmann (2000) found that a mental state reference that referred to the characters' thoughts, feelings or intentions occurred on average every three sentences. While listening to stories, children can learn to make inferences about other person's mental states by drawing connections between characters' actions and underlying emotions that are not explicitly stated (Kozak & Recchia, 2018). Consequently, shared reading interventions focusing on reading and discussing children's books with emotional content and mental state language were able to enhance children's emotion understanding (Grazzani & Ornaghi, 2012; Kumschick et al., 2014; Ornaghi, Brockmeier, & Grazzani Gavazzi, 2011).

Positive associations were found for the frequency of reading experiences and socioemotional development in preschoolers (Aram & Aviram, 2009; Kohm, Holmes, Romeo, & Koolidge, 2016). In particular, dialogic reading seems to promote socioemotional learning as well as children's social competencies and the development of coping strategies (Doyle & Bramwell, 2006; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008) as it creates opportunities for children to learn emotional vocabulary and to talk about it. Consequently, dialogic reading is applied in classroom settings as a helpful strategy to support young students' development of theory of mind and early socioemotional competencies (Doyle & Bramwell, 2006; Fettig, Cook, Morizio, Gould, & Brodsky, 2018; Martucci, 2016). However, we are still missing sufficient data to analyze the nature of the relationship between shared reading and children's socioemotional competencies and possible mediation effects in young children aged three years or younger. Further, different child and family characteristics such as children's gender, intelligence, and family SES, might also contribute to children's competency development.

Children's competencies in association to child and family characteristics

Gender differences in socioemotional and linguistic competencies are already evident in early childhood. Three- to seven-year old girls outperform boys of the same age in tasks assessing socioemotional functioning (Prior et al., 1994; Rose et al., 2016), and girls aged two years and younger are already ahead of boys of the same age in their use of communicative gestures, their productive vocabulary and the combining of words (Eriksson et al., 2012). In addition, recent studies reported associations of children's non-verbal intelligence with their linguistic and literacy learning as well as with socioemotional competencies in terms of cooperation, and self-regulation (Niklas & Schneider, 2017a; Rose, Lehl, Ebert, & Weinert, 2018).

As children's competencies develop in the context of a family environment, such competencies depend on family background and family involvement (Van Voorhis, Maier, Epstein, & Lloyd, 2013). For instance, the level of language skills of three- to five-year-olds varies depending on parental socioeconomic status, family income and migration background (Linberg & Wenz, 2017; Tompkins, Logan, Blosser, & Duffy, 2017; Weinert & Ebert, 2013). Additionally, Rose and colleagues (2016) found an association between children's socioemotional competencies and their family's socioeconomic background mediated by early linguistic abilities.

Research Hypotheses

We analyzed the association between different facets of the Home Literacy Environment and young children's linguistic and socioemotional competencies and tested the following hypotheses:

1. We hypothesized that linguistic abilities act as a mediator between the HLE and children's socioemotional competencies. We tested this first hypothesis for different facets of shared reading (onset, quality, and frequency of reading) and a global measure of the HLE separately.
2. We expected a direct association between the onset, frequency and quality of shared book reading and children's socioemotional competencies.
3. Further, children's language and socioemotional abilities were hypothesized to be related to their parent's socioeconomic status (SES).
4. Finally, we expected gender differences with boys showing weaker linguistic and socioemotional skills than girls.

In an exploratory approach, we tested if the global HLE and its different facets of shared reading also explained additional variance in children's socioemotional competencies while controlling for child and family characteristics (children's linguistic competencies, sex, age, intelligence, and family SES).

Materials and Methods

Participants

The current study obtained data from $N = 131$ children, their parents and educators (power analysis with G*Power (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007) indicated a sample size above $N = 129$ to be sufficient for our analyses). In 40.7 % ($N = 50$) of the sample, at least one of the parents or the child, were born outside Germany, about 39.8 % ($N = 49$) of the sample spoke at least one other language than German at home. The children were between 28 and 45 months old ($M = 36.92$ months, $SD = 4.01$) at the date of the assessments and located in 21 different kindergartens in Bavaria and Rhineland-Palatinate, Germany. In the sample, boys (54.2 %) outnumbered girls (45.8 %). On average, the children attended kindergarten for seven hours daily ($M = 6.82$, $SD = 1.44$, $Min. = 4$, $Max. = 10$), and the kindergarten educators in the sample ($N = 21$) knew the participating children since one year ($M = 11.98$ months, $SD = 7.02$, $Min. = 2$, $Max.$

= 32). As required by German law, all kindergarten educators had been formally trained for at least two to five years. During their training, a particular emphasis was placed on acquiring competencies in observation and analysis of children's behavior and development.

Data collection

Formal consent to conduct the study was obtained from the center coordinators and parents and ethics approval was obtained from the University of Würzburg, Germany. Child assessments in the kindergartens were conducted within one month (June to July, 2017). The assessment of participating children was applied by trained psychologists and included standardized linguistic and intelligence tests. In addition, parents and educators filled-in surveys. Here, the response rate of parents was 92.4% ($N = 5$ out of $N = 131$ parents did not complete the survey). All kindergarten educators responded and assessed between $N = 4$ to 13 children, respectively ($M = 6.55$, $SD = 2.19$). On behalf of the children participating in the study, $N = 10$ could not be tested due to their absence on more than two proposed test dates or their repeated refusal to participate.

Measures

Shared reading and the HLE.

Parents were asked about the onset, frequency and quality of reading, and the general HLE in written surveys with structured response formats, mostly consisting of Likert-type scales.

Onset of reading.

Parents were asked, how old their child was (in months), when they started reading to him or her or whether they had not started reading to their child yet.

Frequency of reading.

Parents who already read to their child were asked to provide further information about the current frequency of reading on a 5-point Likert scale ranging from 0 (never) to 4 (daily).

Quality of reading.

Six items were used to assess different aspects of parent's quality of reading, each based on a 5-point Likert scale ranging from 0 (never) to 4 (always). Individual items assessed the frequency of narrating beyond text, describing pictures while reading, asking questions, repeating children's answers while reading, creating personal references to the child's daily life while reading, and using gestures while reading. (Item example: "When I read to my child, I'm using gestures or different kinds of voices"). The sum score was a reliable measure of shared reading quality (Cronbach's $\alpha = .73$) with a maximum attainable score of 4. An index combining these six z-transformed item scores was created for data analyses.

General HLE.

The HLE survey was an adapted version of a survey used by Niklas, Cohnsen and Tayler (2016b), including eight items covering different facets of the HLE: The number of books at home, the number of children's books at home, the frequency of parents own reading, the frequency of the child looking at picture books, the frequency of library visits with the child, and three items assessing the value attached to reading at home (e.g., 'Reading is regarded as an important activity at home'). Each item was based on a 5-point Likert scale ranging from 0 to 4. The sum score was a reliable measure of the HLE (Cronbach's $\alpha = .85$) with a maximum attainable score of 32.

SES.

The SES was created as an index score comprising three indicators (parents' highest educational qualification, parents' occupational prestige, and the monthly adjusted household income). The three indicators were equally weighted and z-transformed. In the parental survey, both parents were asked to specify their highest educational qualification. In our sample, 56.8 % ($N = 67$) of parents had a university degree or a higher education entrance qualification (general matriculation standard). Furthermore, parents were asked about their occupation and their partner's occupation to assign prestige values to these occupations (cf. Christoph, 2005; Wegener, 1988). Here, values ranged from 20 (an unskilled laborer) to 186.8 (a physician), with a mean of $M = 86.86$ ($SD = 40.53$). The highest prestige score of the household occupations was z-transformed and used for the index score of family SES. Finally, the monthly net household income was divided by the square root of household size, using the

equivalence scale (square root scale) that had been adopted by OECD publications (OECD, 2008). For instance, the household income of two adults with one child was divided by 1.7. After the adjustments, net household incomes varied between 750€ or less and 2300€ monthly, with 48.7 % of parents in our sample ($N = 55$) having a budget of about 1800€.

Linguistic abilities.

Children's linguistic abilities were assessed using a standardized language development test for 3- to 5-year olds (SETK 3-5; Grimm, Aktas, & Frevert, 2010), with subscales for language comprehension and language production. Each subtest started with a sample item to demonstrate how to approach the question and to provide feedback for the child. During the test phase, no further feedback was given. Reliability (Cronbachs alpha) was at least $\alpha = .70$ for each subscale (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013). The language comprehension scale consisted of three subtests. In the first one, children were asked to select a picture out of four similar pictures, matching the sentence that had been read out to them (9 items, maximum attainable score of 9). In the following two subtests, children were asked to act according to the sentence that had been read out to them (for example, 'Lay the blue buttons on the box'). Both subtests consisted of five items each, with a maximum attainable score of 5, respectively. The subscale language production consisted of two subtests, concerning the encoding of semantic relations and morphological rule-making. In the first one, children were asked to describe 11 pictures, evoking the use of prepositions (for example, 'The horse stands on the table'). There's no reference for a maximum attainable score, as children were free to describe pictures with an unlimited number of words, which were counted for each child individually. In the second subtests, children were asked to say plural forms of ten different nouns (for example, 'apples'). Here, the maximum attainable score was 20. Both subtests were z-transformed and averaged into the language production scale. Both z-transformed language comprehension and language production scales were combined into a general linguistic abilities scale (Cronbachs $\alpha = .86$).

Socioemotional competencies.

Children's educators in kindergarten assessed children's socioemotional competencies with two questionnaires using different approaches to assess socioemotional competencies: The German *observation and documentation of children's development*

(Entwicklungsbeobachtung und –dokumentation; EBD 3-48; Petermann et al., 2015) names milestones in 30- to 54- month year old children's emotional and social development (social development scale item example, 'He or she can play alone for at least 15 minutes', emotional development scale item example, 'He or she is often worried or downhearted'). Answers were rated on a 3-point scale with values ranging from 0 (not true) and 0.5 (partly true) to 1 (true). Both scales included 4 items for every milestone in 6-months increments. Consequently, educators rated 20 Items for both, emotional and social competencies, adding up to a maximum attainable score of 20 for each scale. Cronbach's α indicated good reliability with .81 for the emotional development scale, and .86 for the social development scale.

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 2005) for educators focuses on behavioral problems and delays in 2- to 4-year old children's social and emotional development (item example, 'Gets on better with adults than with other children', 'rather solitary, plays alone'). The four subscales of the SDQ focusing on behavioral problems (emotional problems, conduct problems, hyperactivity and peer problems) were summed up into a total difficulties score including 20 Items. Answers were rated on a 3-point scale with values ranging from 0 (not true) and 1 (partly true) to 2 (true). The possible maximum score was 40. Indices of reliability for each subscale were acceptably high with Cronbach's α ranging from .74 to .86.

Intelligence.

The Columbia Mental Maturity Scale (CMM; Burgemeister, Blum, & Lorge, 1954) is a nonverbal intelligence test measuring abstraction capability and logical reasoning in children aged three years and older. Children had to identify the odd picture in an array of three to five pictures (e.g. four identical dogs and one cat). The test duration varied with the children's level of performance between five and ten minutes. A maximum of 57 points was attainable. Split-half reliability in German contexts ranges from .92 to .96 and the CMM proved to be a good indicator of children's general cognitive abilities in recent German studies (Esser, 2002; Hasselhorn et al., 2012; Niklas & Schneider, 2017b).

All descriptive data and the sample sizes for all variables are shown in Table 1.

[Table 1 near here]

Analytic Approach

Data analyses were conducted using SPSS 24 (IBM, 2016) and Mplus 7.3 (Muthén & Muthén, 2012). As some parental surveys were not or only partially completed, and some children's test scores were missing, 62.6 % of cases ($n = 82$) were incomplete. Considering incomplete variables, the percentage of missing values ranged between 9.9 % ($n = 13$) for the language comprehension scale and 30.5 % ($n = 40$) for the EBD emotional scale. After analyzing the missing data for patterns, we used Mplus missing values' multiple imputation procedure (MI) to address this problem. Here, all predictive variables were used to estimate missing values with the Markov Chain Monte Carlo method (MCMC), conducting 100 iterations repeatedly until the likelihood of attaining convergence had sufficiently increased. Five complete data sets were created by MI.

First, results of correlational analyses (Pearson's r) of all study variables are presented. Possible gender differences were tested using t -tests for independent samples and Cohen's d for an estimation of effect sizes. We further conducted four mediation analyses in Mplus with the imputed dataset, using a syntax analogous to the PROCESS macro for SPSS (Hayes, 2017; Stride, Gardner, Catley, & Thomas, 2015) to test a mediation effect between different aspects of shared reading and children's socioemotional competencies by children's linguistic abilities assessed with the combined SETK subscales 'language comprehension' and 'language production'. Finally, we conducted linear regression analyses with the imputed data to test whether family reading habits (onset, frequency and quality of reading sessions as well as the global HLE) were able to explain additional variance in children's socioemotional outcomes when linguistic abilities and further child and family characteristics (child age, sex, intelligence, and family SES) were controlled for. The results on multiple imputed data are averaged across the five imputed datasets in Mplus.

Results

Correlational analyses

Table 2 provides an overview of the correlations between child and family characteristics, shared reading habits, and children's linguistic and socioemotional outcomes.

[Table 2 near here]

The correlation matrix provides insight concerning the association between early shared reading and socioemotional competencies: In addition to the well-established association between shared reading and children's language outcomes, the frequency of reading was also associated with socioemotional outcomes. In addition, an early onset of reading was significantly associated with lower SDQ scores and thus less problematic behavior. On average, parents started reading to their child when he or she was 10 months old, only two parents (1.5 %) reported not to have started reading to their child yet. As expected, children's linguistic competencies were significantly associated with their parent's socioeconomic status. Further, linguistic competencies also were significantly correlated with children's behavioral outcomes and the SES with children's problematic behavior and social competencies assessed with the SDQ and the EBD social scale.

No significant gender differences concerning age ($t(130) = -1.45, p = .15$), intelligence ($t(98) = -1.37, p = .18$) or parental SES ($t(119) = -0.02, p = .99$) were found in this sample. However, as expected, boys showed weaker linguistic ability outcomes than girls with $t(100) = -2.93, p < .01, d = 0.56$, as well as significantly lower socioemotional competencies with $t(65) = 2.73, p < .01, d = 0.48$ for the emotional scale and $t(3644) = 3.04, p < .01, d = 0.53$ for the social scale of the German observation and documentation of children's development scales (EBD).

Testing the mediation hypotheses.

To further analyze the association between shared reading and socioemotional competencies, we conducted mediation analyses using the linguistic abilities index as mediator. We conducted four mediation analyses investigating the roles of different aspects of the Home Literacy Environment (HLE) and shared reading: Frequency of reading, onset of reading to a child, quality of reading, and the global HLE measure. The four facets of the HLE were separately entered as predictors in the mediation models. In a first step, we tested the association of children's socioemotional outcomes (SDQ, EBD) with the frequency of reading. Secondly, we tested the association of children's linguistic abilities with the frequency of shared reading. Finally, we tested the mediation model with the linguistic abilities acting as a mediator between the frequency of reading and the socioemotional outcomes. Likewise, three further mediation analyses

with onset of reading, quality of reading and the general HLE were conducted. Standardized regression coefficients of the analyses are presented in Figures 1 to 4 for both SDQ and EBD outcomes.

In the first model (Figure 1), a significant standardized indirect effect of frequency of reading on problem behavior (SDQ) mediated by linguistic abilities with an effect size of 0.15 ($p < .001$) was found. For the EBD emotional and social scales, significant indirect effects of 0.12 and 0.18 with $p < .001$, respectively, were found.

[Figure 1 near here]

Regarding the onset of reading to a child (Figure 2), all indirect effects on socio-emotional competencies mediated by linguistic abilities were significant. For problematic behavior (SDQ), an indirect effect size of 0.10 ($p < .01$) was found, for the EBD emotional scale, the indirect effect size was 0.09 ($p < .05$), and for the EBD social scale, the indirect effect size was 0.12 ($p < .05$).

[Figure 2 near here]

As shown in Figure 3, no mediation effects were found for quality of shared reading and socioemotional outcomes. The indirect effect size of quality of shared reading on the SDQ mediated by linguistic abilities was 0.07 ($p = .12$), 0.06 ($p = .11$) for the EBD emotional scale, and 0.08 ($p = .11$) for the EBD social scale.

[Figure 3 near here]

For the global measure of the HLE (Figure 4), significant indirect effects on socioemotional outcomes were found for problem behavior (SDQ) with an effect size of 0.16 ($p < .01$), for the EBD emotional scale with an effect size of 0.14 ($p < .01$), and for the EBD social scale with an effect size of 0.18 ($p < .01$).

[Figure 4 near here]

Finally, we conducted linear regression analyses to test how much variance in children's socioemotional skills assessed with SDQ and EBD was explained by the HLE and shared reading habits while controlling for children's linguistic abilities, and further child and family characteristics. In each first model, child age, sex, intelligence, children's linguistic abilities, and family SES were entered as control variables. In each

second block, we added our variables of shared reading habits: Onset, quality, and frequency of reading as well as the global HLE measure. Table 3 shows the total explained variance (R^2) for every model.

[Table 3 near here]

Between 13% and 19% of the variance in children's socioemotional outcomes was explained by children's linguistic abilities, and child and family characteristics. Whereas the total explained variance increased, when we added shared reading habits and global HLE, our study variables did not explain significantly additional variance in the regression models.

Discussion

Understanding how early socioemotional competencies develop is of great value in supporting children to become healthy and able adolescents and adults (Campbell et al., 2014; Gleason, Goldson, & Yogman, 2016). Current research increasingly focuses on practical intervention strategies for caregivers and educators to foster children's socioemotional competencies (Badgi & Vacca, 2005; Landy, 2009; Perry, Kaufmann, & Knitzer, 2007; Yang, Datu, Lin, Lau, & Li, 2019). However, it is equally important to look into influencing contextual and family factors preventing children from falling behind and supporting a healthy socioemotional development (e.g., Chen, 2011; Matte-Gagné, Harvey, Stack, & Serbin, 2015).

We aimed to contribute to this research area by investigating the role of the Home Literacy Environment and shared reading to children for the development of socioemotional competencies. In this study, significant associations between the frequency and onset of reading to a child and his or her socioemotional competencies, mediated by linguistic abilities, were found. Our findings also supported the hypothesis of a total mediation by linguistic abilities for our global measure of the HLE.

These findings underline the strong association between early linguistic abilities and socioemotional competencies (Cutting & Dunn, 1999; Milligan et al., 2007; Rose et al., 2016; Seidenfeld et al., 2014), especially for associations with problem behavior and social competencies (Benasich, Curtiss, & Tallal, 1993; Brinton & Fujiki, 1993). In addition, research with older children supports the hypothesis that children's linguistic abilities might function as a mechanism underlying the effects of HLE on socioemo-

tional outcomes (Rose et al., 2018). Consequently, a high-quality Home Literacy Environment with regular shared book reading in early childhood might support children's socioemotional development by supporting their linguistic abilities. Such early linguistic abilities are essential to express emotions and to interact adequately in social situations. As both receptive and expressive language skills have shown to be important for the understanding of emotion and for successful interactions with others (Dore, Amendum, Michnick Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2018), shared reading seems to be a useful habit to support both language comprehension and language production skills as well as socioemotional competencies from an early age onwards (Karrass & Braungart-Rieker, 2005).

Our findings did not confirm the hypothesis of a direct association of reading to a child with his or her socioemotional competencies. Although one might expect that by becoming more familiar with different characters and their behavior in various situations, the development of socioemotional competencies might be supported, we did not find such an association, at least not when other important child and family characteristics were controlled for. This may be due to the fact that we did not consider the content of the stories that parents frequently read and how many mental state references the stories included (Dyer et al., 2000), which is, in turn, influenced by mothers' or fathers' expertise and intention in choosing books for their children (Aram & Aviram, 2009). Shared reading interventions with preschoolers showed, that stories enriched with mental lexicon could improve children's emotion understanding (Ornaghi et al., 2011). In addition, the amount of time parents discuss emotional vocabulary while reading, and put the stories into the context of social and emotional experiences from the child's daily life could be a crucial factor influencing this association (Bhavnagri & Samuels, 1996). Consequently, direct effects from the HLE and shared reading to children's socioemotional competencies might be conceivable, when taking parent's choice of books into account.

Even at this early age, we found children's linguistic and socioemotional outcomes being significantly associated with the family's SES, and we found gender differences with girls showing greater language and socioemotional skills than boys. Again, we were able to confirm the results of previous studies in a younger sample (Burman, Bitan, & Booth, 2008; Rose et al., 2016). In particular, gender differences in children's emerging language skills were consistently found, while the origins of these differences and influencing factors are still being discussed (e.g., Eriksson et al., 2012).

When child and family characteristics and children's linguistic abilities were controlled for, families' reading habits could not significantly predict children's socioemotional competencies, although additional up to 4% of variance in the regression models was explained when adding these variables. Taking into account that parental education and socioeconomic status and children's linguistic abilities are generally strong predictors of children's development (Cutting & Dunn, 1999; Raikes & Thompson, 2006; Van Voorhis et al., 2013), this is still a remarkable contribution of shared reading habits. In addition, families' reading habits and the quality of the Home Literacy Environment also vary dependent on parent's socioeconomic status, as higher educated parents have shown to read to their children more often and begin their shared read habits earlier than parents with a lower educational background (Niklas et al., 2013).

Limitations and future directions

Assessing socioemotional competencies in a sample of 2- to 4-year-olds is challenging. We chose to survey children's socioemotional competencies indirectly through their educators, which is a common practice (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015) and reduces the dependence on children's linguistic development, as most test procedures with children require a certain level of linguistic abilities. However, the reliability of the data is somewhat limited as socioemotional competencies were assessed by individual educators in different kindergartens, why we were unable to calculate the interrater reliability.

Families' reading habits were specified by children's parents and are therefore just as susceptible to response bias and social desirability in their answers. However, in comparison to other German samples, parents in this study reported a similar average frequency of reading to their child (Wirth, Ehmig, Heymann, & Niklas, 2019) and even a later onset of reading with an average of 10 months in comparison to a mean of 6 months in a German study by Niklas and colleagues (2016a). Consequently, we believe that parents provided plausible answers and a reliable assessment of family's reading habits.

The quality of shared reading was assessed with a reliable index of dialogic reading which, contrary to our expectations, was not closely connected to any of children's language or socioemotional outcomes. Here, further studies are needed to analyze how parents perceived and interpreted the individual items of the index, and whether the

dialogic reading style is a suitable indicator to measure the quality of reading for children in this age group. Further, it might be possible that the quality of reading plays a subordinate role for children's competency development compared to other facets of shared reading experiences such as onset and frequency of reading.

Further, our sample was not statistically representative for German children of this age group, as their parents had an above-average education and an above-average SES (Statistisches Bundesamt, 2018). However, again the average highest household SES (occupational prestige) in this sample was comparable to the SES found in other German studies (Niklas et al., 2016a; Niklas & Schneider, 2017a).

Due to the small sample size and the potential loss of statistical power, we decided against multilevel analyses. However, we used hierarchic linear modeling to calculate Intraclass-Correlation-Coefficients and only 3.7-15% of variance could be explained by kindergarten level. Consequently, our results should be valid even without multilevel analyses. Further, we decided against latent modeling of the HLE in our analyses, so that we were able to analyze and interpret direct and indirect effects of onset, frequency and quality of shared reading habits separately.

In general, cross-sectional data makes it necessary to interpret findings cautiously regarding causality. Many studies based on longitudinal data support the assumption that reading to children improves their linguistic abilities and children's linguistic abilities are the foundation for their socioemotional learning (Holodynski, 2006; Milligan et al., 2007). However, there are also indications for other causal connections, e.g. theory of mind and the improved understanding of character's mental states being predictive for children's reading comprehension (Dore et al., 2018).

Further research, focusing on the content of children's books that are read together and studies with a closer look at parental reading styles, particularly dialogic reading and parent's references to emotional vocabulary, would be desirable. In such studies, various methodological approaches such as randomized-controlled designs with varying selections of storybooks and reading styles in the sample could be used. It may be possible that a direct effect of storybook reading depends on the books used in the shared reading sessions and that their content is decisive. Given that already in young children, girls seem to show greater linguistic performance and better socioemotional outcome compared to boys (see also Burman et al., 2008), research should test whether

lower socioemotional competencies of boys are mainly due to their lower language abilities and studies should focus on possibilities to support, in particular boys, in their competencies development.

In addition, the mediation effect of linguistic abilities between shared reading habits and children's socioemotional competencies needs further investigation. Here, a longitudinal approach would be useful to test the association over time. Additional indirect effects of shared reading, for instance via secure attachment, should be taken into account (Bus & van Ijzendoorn, 1992). Further, other variables such as parental education styles also seem to be able to predict children's behavioral problems (Hosokawa & Katsura, 2018). Altogether, it would be interesting to bring the analyzed variables into a broader context of connected predictors of socioemotional competencies in a larger sample in a longitudinal design.

Conclusion

Children's ability to understand and communicate emotions in social situations plays a crucial role for their health development and academic outcomes (Denham, 2007). While children's socioemotional development begins early, most studies focus on children in preschool and elementary school (e.g., Cutting & Dunn, 1999; Denham, Brown, & Domitrovich, 2010; Rose et al., 2016; Seidenfeld et al., 2014). In this study, we found evidence indicating that already in young kindergarteners aged two to four years old, reading to children is associated with linguistic abilities and socioemotional competencies and that linguistic abilities seem to act as a mediator between shared reading and children's socioemotional competencies.

Consequently, it is never too early to support children's development by frequent shared storybook reading and language learning. While these activities can be regarded as an investment in children's cognitive competencies from an early age (e.g., Debaryshe, 1993; Dunst et al., 2012; Niklas et al., 2016a; Trivette, Simkus, Dunst, & Hamby, 2012), this study indicates that shared reading is also associated with socioemotional competencies through language learning. Therefore, interventions in the HLE may also support children's socioemotional competencies.

Acknowledgments

We gratefully acknowledge all the children, parents, and kindergarten educators who participated in this study and contributed to our research.

Declaration of interest statement

There are no known conflicts of interest associated with this publication.

References

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O.P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, Advance online publication*. doi: 10.1037/pas0000591
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners socio-emotional and literacy development. *Reading Psychology, 30*, 175-194. doi: 10.1080/02702710802275348
- Badgi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well-being: The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal, 33*, 145-150. doi: 10.1007/s10643-005-0038-y
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2011). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion, 12*, 503-514. doi: 10.1037/a0026320
- Benasich, A. A., Curtiss, S., & Tallal, P. (1993). Language, learning, and behavioral disturbances in childhood: A longitudinal perspective. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*, 585-594. doi: 10.1097/00004583-199305000-00015
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*, 344-351. doi: 10.1590/S0102-79722011000200016
- Bhavnagri, N. P., & Samuels, B. P. (1996). Children's literature and activities promoting social cognition of peer relationship in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 307-331. doi: 10.1016/S0885-2006(96)90010-1

- Bosacki, S. (2012). Socioemotional competence, self-perceptions, and receptive vocabulary in shy Canadian children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 573-591. doi: 10.1002/icd.1878
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics*, 121, 957–962. doi: 10.1542/peds.2007-1948
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1993). Language, social skills and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 194–198. doi: 10.1044/0161-1461.2404.194
- Burgemeister, B. B., Blum, L. H., & Lorge, I. (1954). *Columbia Mental Maturity Scale. Ages 3-12*. Individual test, Oxford, England: World Book Company.
- Burman, D. D., Bitan, T., & Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46, 1349-1360. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1992). Patterns of attachment in frequently and infrequently reading mother-child dyads. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 395-403. doi: 10.1037/0022-006X.64.1.8
- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Pungello, E., & Pan, Y. (2014). Early childhood investments substantially boost adult health. *Science*, 343, 1478-1485. doi: 10.1126/science.1248429
- Chen, X., & Rubin, K. H. (Eds.). (2011). *Social, emotional, and personality development in context. Socioemotional development in cultural context* (pp. 29-52). New York, USA: Guilford Press. ISBN 9781609181864
- Christoph, B. (2005). *Zur Messung des Berufsprestiges. Aktualisierung der Magnitude-Prestigeskala auf die Berufsklassifikation ISCO88* [On the assessment of occupational prestige. Revision of the magnitude prestige scale in regard to the occupational classification ISCO88]. *ZUMA Nachrichten*, 29, 79-127.
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversation analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator-child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16, 361-382. doi: 10.1177/1468798415592008

- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*, 853-865. doi: 10.1111/1467-8624.00061
- Debaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language, 20*, 455-461. doi: 10.1017/S0305000900008370
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*, 1-48. ISSN: 1224-8398
- Denham, S. A., Brown, C., & Domitrovich, C. (2010). „Plays nice with others“: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*, 652-680. doi: 10.1080/10409289.2010.497450
- Dore, R. A., Amendum, S. J., Michnick Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of mind: A hidden factor in reading comprehension? *Educational Psychology Review, 30*, 1067-1089. doi: 10.1007/s10648-018-9443-9
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher, 59*, 554-564. doi: 10.1598/RT.59.6.5
- Dunst, C. J. Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012). Relationship between age of onset and frequency of reading and infants' and toddlers' early language and literacy development. *CellReviews, 5*, 1-10.
- Duursma, W., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood, 93*, 554-557. doi: 10.1136/adc.2006.106336
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellmann, H. W. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development, 15*, 17-37. doi: 10.1016/S0885-2014(00)00017-4
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M. P., Wehberg, S. et al. (2012). Differences between boys and girls in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 326-343. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x

- Esser, G. (2002). *BUEVA – Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Vorschulalter* [BUEVA – basic diagnostics for developmental disorders at pre-school age], Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, *39*, 175-191. doi: 10.3758/BF03193146
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K., & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, *10*, 436-448. doi: 10.1177/1476718X18804848
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 466-477. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.466
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M., & Quintanilla, L. (2015). Improving social competence through emotion knowledge in 2-year-old children: A pilot study. *Early Education and Development*, *26*, 1128-1144. doi: 10.1080/10409289.2015.1016380
- Gleason, M. M., Goldson, E., & Yogman, M. W. (2016). Addressing early childhood emotional and behavioral problems. *Pediatrics*, *138*. doi: 10.1542/peds.2016-3025
- Goodman, R. (2005). *Strengths and Difficulties Questionnaire. Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires*. Retrieved from <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German>
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood? *Cognitive Development*, *27*, 99-111. doi: 10.1016/j.cogdev.2012.03.002.
- Grimm, H., Aktas, M., & Frevert, S. (2010). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für dreibis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen* [SETK 3-5. Linguistic development test for three- to five-year-old children. Diagnosis of linguistic processing abilities and auditory memory performance] (2nd ed.). Göttingen, Germany: Hogrefe.

- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119. doi: 10.1111/1467-9507.00150
- Hasselhorn, M., Schöler, H., Schneider, W., Ehm, J.-H., Johnson, M., Keppler, I. et al. (2012). Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt "Schulreifes Kind" – Auswirkungen auf Schulbereitschaft und schulischen Lernerfolg [Additional support in the model project 'School readiness in children' – effects on school readiness and academic success]. *Frühe Bildung, 1*, 3–10. doi: 10.1026/2191-9186/a000019
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach* (2nd ed.), New York, USA: Guilford Press. doi: 10.1111/jedm.12050
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation* [Emotions – development and regulation]. Heidelberg, Germany: Springer. ISBN: 978-3-540-30974-1
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal for Environmental Research and Public Health, 16*, 21. doi: 10.3390/ijerph16010021
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*, Armonk, New York, USA: IBM Corp..
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*, 2283-2290. doi: 10.2105/AJPH.2015.302630
- Karrass, J., & Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 133-148.
- Kohm, K. E., Holmes, R. M., Romeo, L., & Koolidge, L. (2016). The connection between shared storybook readings, children's imagination, social interactions, affect, prosocial behavior, and social play. *International Journal of Play, 5*, 128-140. doi: 10.1080/21594937.2016.1203895

- Kozak, S., & Recchia, H. (2018). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher, 72*, 569-577. doi: 10.1002/trtr.176
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R., & Menningshaus, W. (2014). Reading and feeling: the effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology, 5*, 1448. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01448
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children* (2nd ed.). Baltimore, USA: Paul H. Brookes Publishing. ISBN: 1557668914
- Linberg, T., & Wenz, S. E. (2017). Ausmaß und Verteilung sozioökonomischer und migrationsspezifischer Ungleichheiten im Sprachstand fünfjähriger Kindergartenkinder [Extent and distribution of social, economic, and migration-specific inequalities in the language abilities of five-year-old kindergartners]. *JERO, 9*, 77-98.
- Matte-Gagné, C., Harvey, B., Stack, D. M., & Serbin, L. A. (2015). Contextual specificity in the relationship between maternal autonomy support and children's socioemotional development: A longitudinal study from preschool to preadolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 1528-1541. doi: 10.1007/s10964-014-0247-z
- Martucci, K. (2016). Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children's theory of mind development. *Journal of Early Childhood Research, 14*, 55-68. doi: 10.1177/1476718X14523750
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development, 78*, 622-646. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus user's guide* (7. Ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neugebauer, U., & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung* [The quality of linguistic assessment tools in early childhood. An analysis and evaluation]. Cologne, Germany: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. ISBN: 978-3-944835-00-6

- Niklas, F. (2015). Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung [The learning environment provided by the family and its impact on the development of child competencies]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *62*, 106-120. doi: 10.2378/peu2015.art11d
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016a). The sooner, the better: Early reading to children. *SAGE Open*, *6*, 1-11. doi: 10.1177/2158244016672715
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016b). Parents supporting learning: A non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, *24*, 121-142, doi: 10.1080/09669760.2016.1155147
- 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 [The early learning environment provided by the family as a mediator between structural family background and basic reading abilities at the end of Grade 1]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *60*, 94-111. doi: 10.2378/peu2013.art08d
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017a). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, *49*, 263-274. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.03.006
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017b). Intervention in the Home Literacy Environment and Kindergarten Children's Vocabulary and Phonological Awareness. *First Language* *37*, 433-452. doi: 10.1177/0142723717698838
- OECD (2008). *Growing unequal? Income distribution and poverty in OECD countries*. Paris, France: OECD. ISBN: 978-92-64-044180-0
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani Gavazzi, I. (2011). The role of language games in children's understanding of mental games: A training study. *Journal of Cognition and Development*, *12*, 239-259. doi: 10.1080/15248372.2011.563487
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability on preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, *9*, 427-440. doi: 10.1016/0885-2006(94)90018-3

- Perry, D. F., Kaufmann, R. K., & Knitzer, J. (Eds.). (2007). *Social and emotional health in early childhood: Building bridges between services and system*. Baltimore, USA: Paul H. Brookes Publishing. ISBN: 9781557667823
- Petermann, U., Petermann, F., & Koglin, U. (2015). *Entwicklungsbeobachtung und – dokumentation EBD 3-48 Monate. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten* [Observation and documentation of children's development EBD 3-48 months. Guidance for educational staff in nurseries and kindergartens] (5th ed.). Berlin, Germany: Cornelsen. ISBN: 9783589246113
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. [Emotional competence in children], Göttingen, Germany: Hogrefe. ISBN: 978380172200
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., Oberklaid, F., & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from three to seven years: age, sex and sociodemographic differences. *Merrill Palmer Quarterly*, 40, 233-252.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 89-104. doi: 10.1348/026151005X70427
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 2028. doi: 10.1037/0012-1649.35.1.20
- Rose, E., Ebert, S., & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr [Association of linguistic and socioemotional development from age four to eight]. *Frühe Bildung*, 5, 66-72. doi: 10.1026/2191-9186/a000254
- Rose, E., Lehl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the Home Literacy Environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29, 342-356. doi: 10.1080/10409289.2017.1409096
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x

- Seidenfeld, A. M., Johnson, S. R., Woodburn Cavadel, E., & Izard, C. E. (2014). Theory of mind predicts emotion knowledge development in Head Start children. *Early Education and Development, 25*, 933-948. doi: 10.1080/10409289.2014.883587
- Statistisches Bundesamt. (2018). *Statistisches Jahrbuch Deutschland und Internationales* [Statistical yearbook Germany and International], Zwickau, Germany: Westermann Druck. ISBN: 978-3-8246-1074-7
- Stride, C. B., Gardner, S., Catley, N., & Thomas, F. (2015). *Mplus code for the mediation, moderation, and moderated mediation model templates from Andrew Hayes' PROCESS analysis examples*. Retrieved from <http://www.offbeat.group.shef.ac.uk/FIO/mplusmedmod.htm>
- Tompkins, V., Logan, J. A. R., Blosser, D. F., & Duffy, K. (2017). Child language and parent discipline mediate the relation between family income and false belief understanding. *Journal of Experimental Child Psychology, 158*, 1-18. doi: 10.1016/j.jecp.2017.01.001
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development, 19*, 1-29. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x
- Trivette, C. M., Simkus, A., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2012). Repeated book reading and preschoolers' early literacy development. *CellReviews, 5*, 1–13.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. L. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8. A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York, USA: Center on School, Family and Community Partnerships, MDRC.
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 33*, 273–278. doi: 10.1007/s10643-005-0052-0
- Wegener, B. (1988). *Kritik des Prestiges* [Critique of the occupational prestige], Opladen, Germany: Westdeutscher Verlag. doi: 10.1007/978-3-322-85834-4
- Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter: Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. [Language acquisition in preschoolers: Social differences and other variables influencing grammar acquisition].

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 303–332. doi: 10.1007/s11618-013-0354-8

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). *Emergent literacy: Development from pre-readers to readers*. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–29). New York: Guilford.

Wirth, A., Ehmig, S. C., Heymann, L., & Niklas, F. (2019). Das Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Zusammenhang mit familiärer Lernumwelt und Sprachentwicklung. [Shared reading habits of families with children under the age of three in association with the home learning environment and language development]. *Frühe Bildung*. Advanced online publication.

Yang, W., Datu, J. A., Lin, X., Lau, M. M., & Li, H. (2019). Can early childhood curriculum enhance social-emotional competence in low-income children? A meta-analysis of the educational effects. *Early Education and Development*, 30, 36-59. doi: 10.1080/10409289.2018.1539557

Table 1

Descriptive statistics for the study variables (sample sizes, means, standard deviations, observed minima and maxima)

Variables	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Age	131	36.92	4.01	28.00	45.00
Sex	131	0.54	0.50	0.00	1.00
Intelligence	121	27.80	13.47	0.00	50.00
SES ¹	101	0.09	2.48	-6.58	4.59
Onset of reading (child age in months)	123	9.52	7.82	1.00	43.00
Quality of reading	106	2.49	0.66	0.00	3.67
Frequency of reading	112	3.41	0.86	1.00	4.00
HLE	110	22.88	5.37	5.00	31.00
Language comprehension	118	7.94	4.67	0.00	19.00
Language production ²	115	-0.03	0.88	-1.45	2.07
Linguistic abilities ³	115	0.29	1.76	-3.15	3.79
SDQ	129	11.03	6.17	0.00	32.00
EBD - emotional scale	91	13.10	3.30	6.00	19.50
EBD - social scale	120	13.00	3.66	2.50	20.00

Note: ¹Socioeconomic status, combined index of three z-transformed indicators (highest family education, highest family occupation, adjusted household income); ²z-transformed scale combining two subtests; ³Combined index of the z-transformed language comprehension and language production scales; HLE = Home Literacy Environment, SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, EBD = Observation and documentation of children's development.

Table 2

Cross-sectional correlational analyses for shared reading, linguistic and socioemotional variables

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Age	-.13	.16	-.08	.23**	-.08	-.06	.02	.33**	.35**	.37**	-.08	.14	.11
Sex (2)		-.00	-.14	-.01	.12	-.06	-.11	-.20*	-.28**	-.27**	.12	-.31**	-.31**
Intelligence (3)			.07	-.28**	.08	-.01	.07	.37**	.36**	.39**	-.19*	-.06	.15
SES (4)				-.27**	.22*	.52**	.57**	.40**	.39**	.41**	-.25*	.18	.24*
Onset of reading (child age in months, 5)				-.36**		-.45**	-.28**	-.37**	-.25**	-.32**	.21*	-.02	-.13
Quality of reading (6)						.33**	.43**	.13	.03	.06	.01	-.02	-.11
Frequency of reading (7)							.67**	.42**	.34**	.38**	-.22*	.30**	.21*
HLE (8)								.38**	.38**	.41**	-.10	.17	.17
Language comprehension (9)									.76**	.94**	-.36**	.32**	.33**
Language production (10)										.93**	-.28*	.27*	.35**
Linguistic abilities ¹ (11)											-.36**	.31**	.37**
SDQ (12)												-.68**	-.73**
EBD – emotional scale (13)													.82**
EBD – social scale (14)													

Note. Pearson's r correlation coefficients; $N = 91-131$. ¹Combined index of the language comprehension (9) and language production (10) scales; * = $p < .05$, ** = $p < .001$.

SES = Socioeconomic status, HLE = Home Literacy Environment, SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, EBD = Observation and documentation of children's development.

Table 3

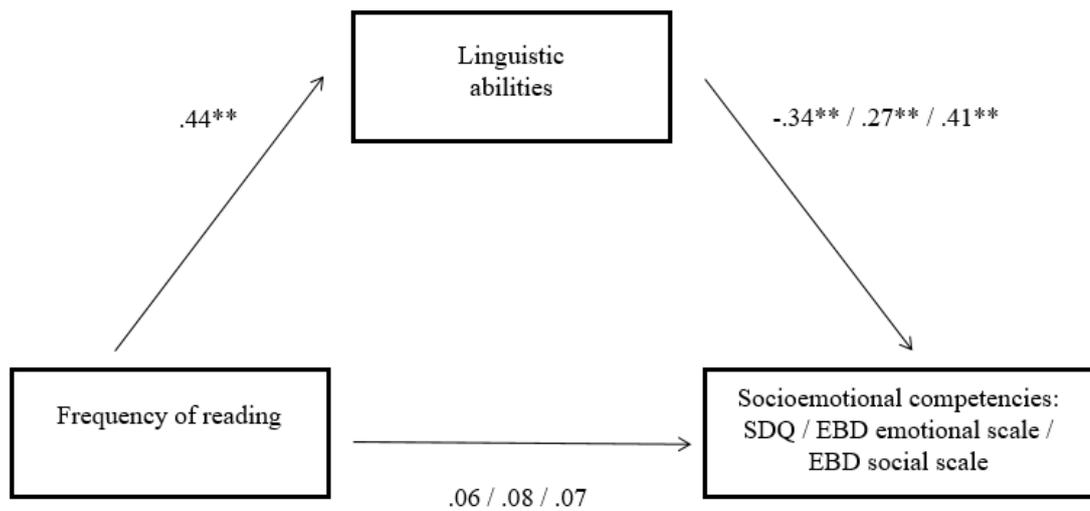
Regression analyses to predict socioemotional competencies by shared reading variables, controlling for children's linguistic abilities, and child and family characteristics

Model	Variables	<i>B</i>	<i>SE</i>	Explained variance <i>R</i> ²
SDQ				
1	Child age	-.03	0.09	.14*
	Sex ¹	.06	0.09	
	Intelligence	-.05	0.09	
	Linguistic abilities	-.32**	0.12	
	SES	-.04	0.10	
2	Child age	.00	0.09	.16**
	Sex	.06	0.09	
	Intelligence	-.06	0.10	
	Linguistic abilities	-.28*	0.13	
	SES	-.07	0.11	
	Onset of reading	.06	0.11	
	Quality of reading	-.00	0.10	
	Frequency of reading	-.14	0.13	
	HLE	.18	0.14	
EBD emotional scale				
1	Child age	-.04	0.09	.13*
	Sex	-.20*	0.09	
	Intelligence	-.03	0.09	
	Linguistic abilities	.28*	0.11	
	SES	.01	0.10	
2	Child age	-.02	0.10	.17**
	Sex	-.19*	0.09	
	Intelligence	.00	0.10	
	Linguistic abilities	.24	0.13	
	Family SES	.01	0.11	
	Onset of reading	-.02	0.12	
	Quality of reading	-.10	0.10	
	Frequency of reading	.22	0.14	
	HLE	.14	0.14	
EBD social scale				
1	Child age	-.02	0.09	.19**
	Sex	-.21*	0.08	
	Intelligence	.03	0.09	

4. Forschungsartikel

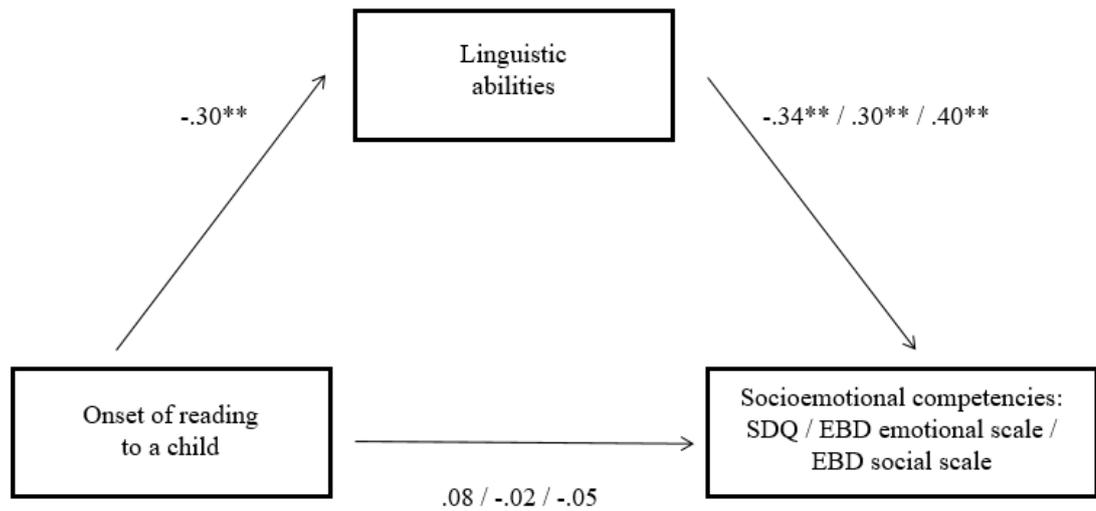
	Linguistic abilities	.33**	0.11	
	SES	.01	0.09	
2	Child age	-.03	0.09	.22**
	Sex	-.18*	0.09	
	Intelligence	.02	0.10	
	Linguistic abilities	.36**	0.12	
	SES	.05	0.10	
	Onset of reading	-.00	0.10	
	Quality of reading	-.15	0.10	
	Frequency of reading	.02	0.13	
	HLE	-.05	0.13	

Note. $N = 131$. Multiple imputed data, β = standardized regression coefficients, ¹female = 0, male = 1; * $p < .05$; ** $p < .01$. SES = Socioeconomic status, HLE = Home Literacy Environment, SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, EBD = Observation and documentation of children's development.



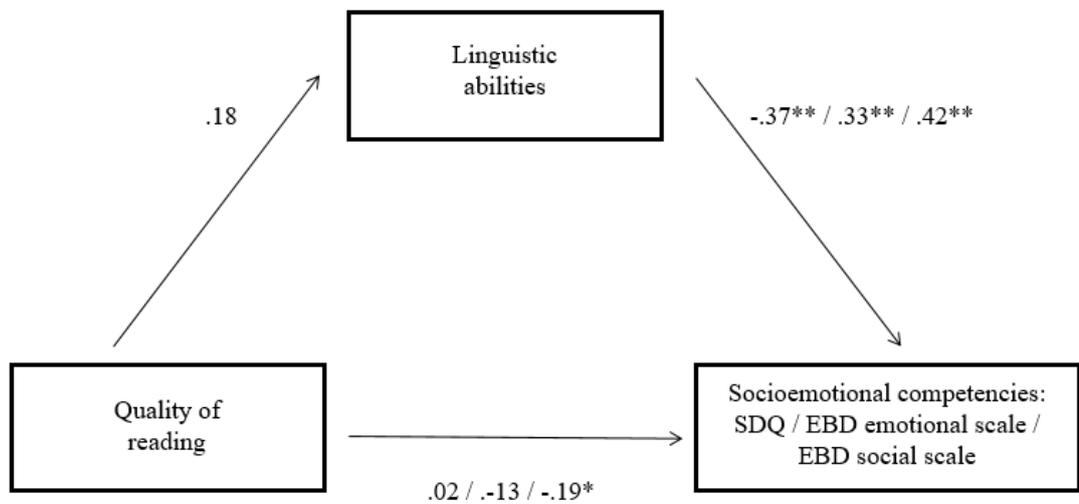
Note. Multiple imputed data, standardized regression coefficients are reported, with ** $p < .001$, $N = 131$. SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, EBD = Observation and documentation of children's development.

Figure 1. Association between frequency of reading to a child and his or her socioemotional competencies (SDQ, EBD emotional and social scales), mediated by linguistic abilities.



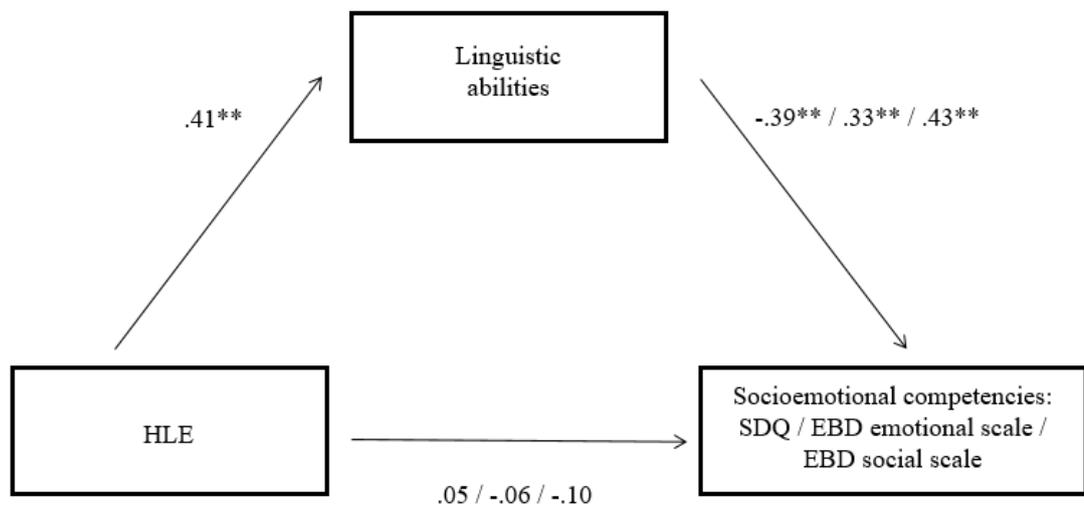
Note. Multiple imputed data, standardized regression coefficients are reported, with ** $p < .001$, $N = 131$. SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, EBD = Observation and documentation of children's development.

Figure 2. Association between the onset of reading to a child and his or her socioemotional competencies (SDQ, EBD emotional and social scales), mediated by linguistic abilities.



Note. Multiple imputed data, standardized regression coefficients are reported, with * $p < .05$, ** $p < .001$, $N = 131$. SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, EBD = Observation and documentation of children's development.

Figure 3. Association between the quality of shared reading and children's socioemotional competencies (SDQ, EBD emotional and social scales), mediated by linguistic abilities.



Note. Multiple imputed data, standardized regression coefficients are reported, with ** $p < .001$, $N = 131$. HLE = Home Literacy Environment, SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, EBD = Observation and documentation of children's development.

Figure 4. Association between the HLE and children's socioemotional competencies (SDQ, EBD emotional and social scales), mediated by linguistic abilities.

4.3 The role of the Home Literacy Environment for children's linguistic and socioemotional competencies development in the early years

Astrid Wirth, Simone C. Ehmig & Frank Niklas

Unter Berücksichtigung der Urheberrechtsvereinbarung mit dem veröffentlichenden Verlag Wiley wird im Folgenden eine akzeptierte Manuskriptfassung (nach peer review) bereitgestellt. Dieser Artikel darf im Rahmen der Wiley Self-Archiving Policy für nicht-kommerzielle Zwecke genutzt werden [<http://www.wileyauthors.com/self-archiving>]. Die Verlagsfassung ist hier verfügbar:

<http://dx.doi.org/10.1111/sode.12550>

Wirth, A., Ehmig, S. C., & Niklas, F. [*in press*]. The role of the Home Literacy Environment for children's linguistic and socioemotional competencies development in the early years. *Social development*. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12550>

Abstract

Both linguistic and socioemotional competencies develop in early childhood in the context of children's learning environments at home and during interactions with their parents. To support linguistic competencies, the Home Literacy Environment (HLE) and shared reading routines play a crucial role. In turn, research also indicates associations between the HLE and children's socioemotional development. Based on a sample of $N = 132$ children with an average age of $M = 37$ months ($SD = 4.00$) at t_1 , this longitudinal study aimed at investigating the role of the HLE for the development of children's linguistic and socioemotional competencies in the early years. Children's receptive and expressive linguistic abilities were assessed with standardized tests and educators and parents reported on the HLE and shared reading routines, as well as children's socioemotional competencies and problem behavior three times across one year. In a structural equation model, children's HLE was a significant predictor of children's socioemotional competencies and problem behavior via linguistic abilities. Consequently, children's HLE and parental shared reading habits may be a good target for interventions to support young children's socioemotional learning by contributing to their linguistic development.

Keywords: Home Literacy Environment (HLE), socioemotional competencies, problem behavior, linguistic abilities, early childhood

The Role of the Home Literacy Environment for Children's Linguistic and Socioemotional Competencies Development in the Early Years

The Home Literacy Environment (HLE), comprising shared reading routines in families as well as different indicators of a literacy-orientated learning environment such as the number of books in a household and parental attitudes toward reading, has been shown to support children's linguistic development from an early age onwards (Niklas & Schneider, 2017a). Moreover, some studies indicate that the HLE may influence children's development in further areas, especially with regard to children's social and emotional competencies (Rose et al., 2018). As the HLE and shared book reading, in particular, create opportunities to talk with children about socioemotional experiences of book characters, single studies suggest that shared reading contributes directly to children's socioemotional learning (Kozak & Recchia, 2019). On the other hand, there is evidence for indirect associations between the HLE and children's socioemotional competencies via linguistic learning, as shared reading routines contribute to children's ability to talk about their emotions and thereby facilitate social connections (Rose et al., 2018).

However, we still know little about the importance of the HLE for the development of children's competencies in early childhood, and potential mediation effects for the relation between the HLE and children's social and emotional skills and problematic behavior. Therefore, the present study aimed to investigate the role of the HLE for the development of children's linguistic and socioemotional competencies using a longitudinal research design with a sample of children who were three years and younger at t1. Moreover, we investigated children's socioemotional competencies across time and their relations with children's gender, intelligence and family SES.

Development of Socioemotional and Linguistic Competencies in Early Childhood

Early childhood is a sensitive period in children's linguistic and socioemotional development (Petermann & Wiedebusch, 2008). Around 2 years of age, children gain knowledge of emotions for the first time, providing the basis for the development of additional socioemotional skills between 24 and 36 months of age (Giménez-Dasí et al., 2015). Although emotional competencies include skills like expressing, regulating and decoding emotions (Halberstadt et al., 2001), social skills include the ability to create sensible and meaningful interactions with others, characterized by constructive cooperation and self-regulation (Rose-Krasnor, 1997). Emotional and social competencies are closely intertwined, as all interactions with others are driven by emotional exchange (Petermann & Wiedebusch, 2008). This phenomenon can already be observed in samples of 2- to 3-year olds, as children's emotion understanding predicts interactive peer play competencies (Mathieson & Banerjee, 2010).

Whereas children's behavioral problems in early childhood seem to be stable and predictive of social maladjustment and problematic behavior in later life (Bongers et al., 2003; Gagnon et al., 1995), there are fewer findings that indicate a stability in emotional competencies from early childhood onwards (Hyson & Cone, 1989).

Children's early linguistic abilities can be divided into receptive and productive language skills: Receptive language skills include the ability to understand spoken language (e.g., receptive vocabulary), whereas productive language skills include children's own spoken language abilities (e.g., expressive vocabulary). Both, receptive and productive linguistic abilities, are related closely and fairly constant from an early age onward (Debaryshe, 1993; Niklas et al., 2016b; Whitehurst & Lonigan, 1998).

In recent years, a growing body of research has shown close associations between children's early linguistic skills and their social and emotional functioning, arguing that linguistic abilities form the basis upon which socioemotional competencies emerge (Milligan et al., 2007; Rose et al., 2016; Seidenfeld et al., 2014). Rose and colleagues (2016) have demonstrated that children's linguistic abilities at age three are predictive of children's self-regulation, cooperation and aggressiveness at age seven. Moreover, children between 11 and 41 months develop receptive and productive linguistic skills within social interactions (Cochet & Byrne, 2016). Both, linguistic and socioemotional competencies develop in early childhood in the context of children's learning environments at home and during interactions with their parents (Cochet & Byrne, 2016; Mathis & Bierman, 2015; Sénéchal & LeFevre, 2002).

Children's Development of Competencies in the Family Learning Context

Home learning environments and the HLE in particular, are related closely to children's linguistic competencies (Niklas & Schneider, 2017a; Sénéchal & LeFevre, 2002). The HLE is a multifaceted and complex construct, comprising all literacy resources and shared literacy interactions in a family (Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011). The pivotal component of the HLE are shared reading habits in the family, which can be further divided into onset, frequency and quality of shared reading (Fletcher & Reese, 2005). Additional important facets of the global HLE concern the frequency of parents' own reading, the number of books and children's books in a household and parents' attitudes toward reading and shared reading (Niklas et al., 2016b). Children's literacy activities at home are associated closely with their language production competencies, e.g. expressive vocabulary, as well as with language comprehension

competencies and their precursors, e.g. receptive vocabulary and phonological awareness (Frijters et al., 2000; Niklas & Schneider, 2013).

An early onset of reading to a child and the frequency of shared reading are particularly favorable for children's linguistic development (Dunst et al., 2012). Moreover, current research confirms the important role that the global HLE and parents' own reading frequency and their attitudes towards reading play in children's early language acquisition (Niklas et al., 2016b). Further, the number of books in a household and the frequency of library visits are associated with children's early literacy competencies (Griffin & Morrison, 1997; McElvany et al., 2009), and parents' own reading behavior predicted children's reading interest in a sample of pre-school children (Hume et al., 2015).

Although the association between the HLE and children's linguistic development has been well established in previous literature, research on the HLE's contribution to children's socioemotional learning is still scarce. Liew et al. (2020) state that parent-child literacy interactions involve reciprocal emotional processes and thereby contribute to children's emotion regulation skills. Here, the goodness of fit between children's emotionality or self-regulation processes and the qualities of parent-child literacy contexts might be an interacting factor in children's socioemotional and behavioural development (Liew et al., 2020). Moreover, shared book reading provides opportunities to discuss characters' emotions and behavior in social situations and thereby might contribute to children's socioemotional understanding (Kohm et al., 2016; Kozak & Recchia, 2019), shared book reading is also associated negatively with child problem behavior (Schmiedeler et al., 2014). On the other hand, the early HLE has been shown to influence young children's socioemotional competencies via their linguistic abilities (Rose et al., 2018). In a cross-sectional study, children's global HLE, as well as single

aspects of shared reading routines, e.g. onset and frequency of shared reading, showed similar indirect associations with socioemotional competencies and problematic behavior, mediated by children's linguistic abilities (Wirth et al., 2019).

However, although the HLE seems to influence children's development most profoundly in the early years (e.g. Dunst et al., 2012), the majority of current studies investigated these associations in samples of preschool-age children (Aram & Aviram, 2009; Kohm et al., 2016). Other studies analyzed single facets of shared reading routines or socioemotional competencies (Grazzani et al., 2016; Kumschick et al., 2014) or used cross-sectional study designs only (Wirth et al., 2019).

Associations With Further Child and Family Characteristics

When investigating the relations between the HLE and the development of children's competencies, additional child and family characteristics should be considered. In most cases, children growing up in families with a higher socioeconomic status (SES) experience a higher quality literacy environment (Niklas & Schneider, 2013). Moreover, the linguistic abilities of three- to five-year-old children vary depending on their parental SES (Weinert & Ebert, 2013). In addition, early gender differences can be found with girls outperforming boys in their productive vocabulary use already at the young age of three years (Eriksson et al., 2012). Further studies report differences in children's linguistic abilities depending on their level of nonverbal intelligence (Niklas & Schneider, 2017a).

Similarly, children's level of socioemotional competencies is associated with gender and intelligence: Girls outperform boys in tasks assessing socioemotional functioning already at the age of three years (Prior et al., 1994). In addition, children with

greater nonverbal intelligence show better self-regulation and cooperation skills (Rose et al., 2018).

Current Study

Relations between the HLE and children's development of linguistic abilities are well established (e.g. Niklas & Schneider, 2013; Sénéchal & LeFevre, 2002). However, we know less about potential associations between the HLE and children's socioemotional development in early childhood, especially with regard to potential mediation effects via children's linguistic abilities (e.g. Rose et al., 2018).

Therefore, the present study investigated the role of the HLE for the development of children's linguistic and socioemotional competencies in a longitudinal research design over the course of one year. Here, data from a sample of children ages three years and younger at t1 were assessed and analyzed, possible associations with child and family background characteristics were taken into account. We also tested whether children's socioemotional competencies were stable across a 1-year time period in early childhood.

In the present study,

- 1.) we expected that children's socioemotional competencies and problematic behavior would be associated closely and that these competencies would be relatively stable during the one-year period of investigation (Bongers et al., 2003; Hyson & Cone, 1989).
- 2.) we further expected that children's linguistic skills would be associated closely with their socioemotional competencies and problematic behavior (Milligan et al., 2007; Rose et al., 2016).

3.) we investigated whether children's HLE was associated with children's socioemotional competencies and problematic behavior (Rose et al., 2018). Here, we also tested whether such an association was mediated by the level of children's linguistic abilities while controlling for children's age, gender, intelligence, and parental SES.

Method

Participants

In this longitudinal research design study, $N = 132$ children in 21 German kindergartens were assessed three times over the course of 12 months (t1 to t3; with 6 months in-between each measurement). Power analysis with G*Power (Faul et al., 2007) indicated a sample size of $N = 129$ children to be sufficient to identify a medium effect size for the planned analyses. At the beginning of the study, the participating children were between 26 and 45 months ($M = 36.6$, $SD = 4.1$); at t3, children were between 39 and 58 months ($M = 49.6$, $SD = 4.0$). Children's gender was almost equally distributed with 54% boys ($N = 71$).

Data Collection

The present research design was approved ethically by the University of Würzburg, Germany. The study was carried out with formal consent from all participating educators and parents. A sample of randomly chosen German kindergartens was called and invited to take part in our study, resulting in $N = 21$ participating kindergartens. In these kindergartens, consent forms were handed out to the parents, and between $N = 4$ and $N = 13$ children and their families per kindergarten agreed to take part in our

study, resulting in a total sample size of $N = 132$ families. For every measuring time, trained psychologists assessed the linguistic abilities of participating children in their kindergartens, and parents and educators were asked to complete written questionnaires. Daily kindergarten attendance was 7 hours on average for each participating child ($M = 6.8$, $SD = 1.4$, $Min. = 4$, $Max. = 10$). The educators of each kindergarten knew the participating children for about one year at the beginning of the study ($M = 12.0$ months, $SD = 7.0$, $Min. = 2$ months, $Max. = 32$ months). At each measurement point, parents were asked to fill-in written surveys, with response rates between 84.1% and 75.8% ($N = 100$ to $N = 111$). All kindergarten educators ($N = 21$) returned their surveys. Between 9.1% and 15.9% ($N = 12$ to $N = 21$) of all participating children were absent or refused to be tested on one measurement point at least.

Measures

Shared Reading and the HLE

Participating parents filled-in written surveys on their family's Home Literacy Environment at each measurement point, with an adapted 10-item measure used by Niklas et al. (2016a). All items had to be answered on a 5-point Likert scales. The surveys included one question about the onset of reading to the study child (in months of child age, individual answers were transformed into quintile scores). Further items assessed the current frequency of reading, ranging from 0 (never) to 4 (daily), the number of books and children's books in the household, the frequency of both parents' own reading, and the frequency of library visits with the child. In addition, three items assessed parental attitudes toward reading at home (e.g., "Reading is regarded as an important activity at home"). Cronbach's α for the total score of the HLE scale was

good with .83 to .86 at all measurement points, indicating a reliable measurement of the HLE. Retest-reliability was also good with $r_{12} = .80$, $r_{13} = .80$, and $r_{23} = .88$.

Linguistic Abilities

The standardized test instrument SETK 3-5 (Grimm et al., 2010), comprising subtests for language comprehension and language production skills, was used to assess children's level of linguistic abilities three times. Sample items introduced every new subtest, giving children the opportunity to learn the different approach of each subtest.

At the first two measurement points (t1-t2), children's language comprehension skills were assessed with three subtests. In the first subtest, a sentence was read out loud, requiring the children to select the matching picture out of four resembling pictures (9 items, maximum sum score of 9). The second and third subtests required children to listen to short statements and act accordingly, e.g., "Show me the blue button" (5 items, maximum sum score of 5, respectively). At the third measurement point (t3), when the children were a year older compared to t1, the first subtest was omitted according to the test instructions. Five new items were added instead, requiring children to listen to more complex statements and act accordingly, e.g., "Put the buttons in the box and put the box on the floor".

Children's language production skills were assessed with two subtests at the first two measurement points (t1-t2). The first subtest required children to describe 11 pictures, evoking the use of prepositions, e.g., "An elephant jumps through the hoop". There was no maximum achievable score, as the number of words used to describe the pictures was counted for every child. The second subtest required children to pronounce plural forms of 10 German nouns, e.g., "Apfel – Äpfel", in English "apple – apples". For this subtest, a maximum score of 20 was achievable at t1 and t2. At t3, the first

subtest was omitted according to the test instructions and a maximum score of 36 was achievable for the second subtest, due to eight additional items. For t1 and t2, we z-transformed both subtests to create a language production sum scale. For the t3, the only subtest was also z-transformed in order to be more comparable.

A combined linguistic abilities scale was created, using an index score of both z-transformed language comprehension and language production scales (Cronbach's $\alpha = .81$ to $.85$ for all measurement points). Retest-reliability was high with $r_{12} = .85$, $r_{13} = .76$, and $r_{23} = .88$.

Socioemotional Competencies

At each measurement point, children's socioemotional competencies were assessed by their kindergarten educators with two questionnaires: First, educators assessed milestones in typically developed children between 30 and 60 months according to the German *development observation and documentation manual* (Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation; EBD 3-48; Petermann et al., 2015), in regard to emotional development (e.g., "He or she shows feelings of shame or pride"), and social development ("He or she can play alone for at least 15 minutes"). Educators rated children's social and emotional competencies on 3-point scales, from 0 = not true, 0.5 = partly true, to 1 = true. Both milestone scales included 4 items for every milestone in 6-months increments. For t1 and t2, milestones for 30- to 54-months old children were included in both scales. For t3, we adapted the EBD to children's age and included milestones for 36- to 60-month old children in the survey. The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 2005) was used for educators to indicate their views on children's behavioral problems and social and emotional developmental delays (item example, "Rather solitary, tends to play alone"). The SDQ consists of four subscales

focusing on different aspects of children's behavior: conduct problems, emotional problems, peer problems, and hyperactivity. All items were measured on 3-point response scales (0 = not true, 1 = partly true, 2 = true) and summed up into a total difficulties score. Here, the retest-reliability for socioemotional competencies measured with the EBD was moderate with $r_{12} = .45$, $r_{13} = .42$, and $r_{23} = .49$ for the emotional subscale, and $r_{12} = .48$, $r_{13} = .79$, and $r_{23} = .49$ for the social subscale, as well as for behavioral problems measured with the SDQ with $r_{12} = .46$, $r_{13} = .31$, and $r_{23} = .60$. Cronbach's α indicated a reliable measurement of socioemotional competencies with $\alpha = .77$ to $.85$ for the emotional scale, and $\alpha = .82$ to $.86$ for the social scale of the EBD, as well as $\alpha = .81$ to $.85$ for the SDQ total difficulties scale.

Control Variables

An index score of family SES was formed using three indicators (highest household education, highest occupational prestige score of a household, and the adjusted household income), each being z-transformed and equally weighted. Hence, parents were asked in the written surveys about the highest educational qualification of the household, their occupations, and their monthly net household income. The majority of participating parents (56.8 %, $N = 67$) had a university degree or a general qualification for university entrance. According to the prestige scale by Wegener (1988; cf. Christoph, 2005), we assigned prestige values to parents' occupations. In our sample, prestige scores ranged from 20 (for an unskilled worker) to 186.8 (for a surgeon), with a mean of $M = 86.86$ ($SD = 40.53$). Parents' monthly net household income was adjusted according to the equivalence scale by the OECD (2008), dividing monthly income by the square root of the household size. For example, the monthly income of two parents with three children was divided by 2.3.

Further, the Columbia Mental Maturity Scale (CMM; Burgemeister et al., 1954) was used to assess children's nonverbal intelligence at two measurement points (t1 and t3). The CMM measures logical reasoning and abstraction capability in children from the age of three years and above. Here, children were required to point out the extraneous picture in an array of three to five pictures (e.g., one spoon and four forks). Recent German studies with samples of preschool children report split-half reliabilities for the CMM ranging from .92 to .96, indicating a reliable measurement of children's nonverbal intelligence (e.g. Esser, 2002; Niklas & Schneider, 2017b).

Statistical Approach

For descriptive and correlative data analyses we used SPSS 24 (IBM, 2016), for structural equation modeling (SEM) we used Mplus7 (Muthén & Muthén, 2012). Several data records were incomplete due to missing test scores from children or missing answers in the parental questionnaires. After analyzing the missing data for patterns, the full information maximum likelihood option (MLR) was used to estimate these missing values in Mplus7.

At first, we present descriptive data and bivariate correlations (Pearson's r) of all study variables for t1 to t3. In this step, we analyzed the associations between children's HLE, their linguistic and socioemotional competencies and problematic behavior.

Further, univariate variance analyses with repeated measurement (rm ANOVA) were calculated to test the stability of children's socioemotional competencies and problematic behavior during the period of investigation.

Finally, we conducted SEM to predict children's socioemotional competencies by the HLE via children's linguistic abilities, while controlling for children's age, gender, intelligence, and their parental SES. The model included multilevel analyses for

the $N = 21$ different kindergartens attended by the children, including all variance explained by kindergarten level. We used latent modeling for all constructs under investigation (HLE, linguistic abilities, socioemotional competencies) based on theoretical assumptions and previous research results, showing strong associations between the different facets of the HLE (e.g., Niklas et al., 2016a), language production and language comprehension skills (e.g., Cutting & Dunn, 1999), as well as different facets of socioemotional competencies (emotional competencies, social competencies, and problematic behavior; e.g., Rose et al., 2018). Moreover, previous research showed comparable direct associations between single facets of the constructs under investigation (Wirth et al., 2019). Model fit criteria according to Hu and Bentler (2009) were used to verify the proposed SEM, including a non-significant χ^2 test, a RMSEA test with values less than 0.05, a SRMR test with values less than 0.08, and CFI/TLI tests with values above 0.90 to 0.95.

Results

Descriptive Data and Correlational Analyses

All descriptive statistics are shown in Table 1, including sample sizes, means, standard deviations, observed and scale ranges, number of items and Cronbach's α for all variables and measurement points. The cross-sectional results for the correlational analyses are shown in Table 2, Table 3, and Table 4 for each measurement point, respectively. As expected, children's HLE and their linguistic abilities were linked significantly at t1, t2, and t3 ($r = .43-.65$). Further, children's linguistic abilities were linked significantly with all socioemotional outcomes (SDQ for problem behavior and EBD social and emotional scales) at t1, t2, and t3 ($r = .30-.48$). All socioemotional outcomes were

related highly across all measurements with Pearson's r between $-.57$ and $.82$. On the other hand, significant correlations between the HLE and socioemotional outcomes were found for the third measurement point only ($r \leq .22$).

Stability of Children's Socioemotional Competencies

Mauchly's test of sphericity was conducted to verify the conditions for univariate variance analyses with repeated measurement (rm ANOVA). The results indicated a violation of the assumption of sphericity for children's socioemotional outcomes with $\chi^2(2) = 7.99, p < .05$ for the EBD socioemotional competencies scale, with $\chi^2(2) = 9.99, p < .05$ for the EBD social competencies subscale, and with $\chi^2(2) = 6.23, p < .05$ for the SDQ problematic behavior. In these cases, a Huynh-Feldt correction was used. No significant effect of time on children's problematic behavior was found during the period of investigation, with $F(1876, 172,59) = 0.94, p = .39, \eta^2 = .01$. However, results indicated a small effect of time on socioemotional competencies, with $F(1837, 116,35) = 3.08, p = .05, \eta^2 = .05$. Consequently, we conducted further analyses for the social and emotional scales independently, indicating stable emotional competencies across our period of investigation, with $F(2, 136) = .68, p = .51, \eta^2 = .01$, and increasing social competencies, with $F(1840, 185,78) = 11.93, p < .001, \eta^2 = .12$.

Predicting Children's Socioemotional Competencies

We calculated a structural equation model to answer our main research question concerning the association between children's HLE and their socioemotional competencies via linguistic abilities. Here, latent variables were modeled for the HLE, children's level of linguistic abilities and socioemotional outcomes (see Figure 1). The latent variable of the HLE included all items of the global HLE scale at t1. The latent linguistic

abilities variable included the language comprehension and language production scales of the SETK at t2, and latent socioemotional competencies comprised the SDQ and EBD's social and emotional scales at t3. Data fit of the proposed model was acceptable with $\chi^2(131) = 210.22, p = .00$ (scaling correction factor for MLR: .99), CFI = .91 / TLI = .89, SRMR = .06, RMSEA = .07. All paths in the SEM were controlled for background variables (children's age, gender, intelligence and their parents' SES).

Preliminary linear regression analyses showed a direct effect of the HLE at t1 on socioemotional competencies at t3 with $\beta = .28, p < .05$, indicating that the requirements for further mediation analyses had been met. In the SEM, when linguistic abilities and the control variables were taken into account, a significant direct path from the HLE to socioemotional competencies was no longer found. However, children's HLE at t1 was a significant predictor of children's socioemotional competencies at t3 via linguistic abilities at t2 with a standardized indirect effect of .19 ($p < .05$). Consequently, the effect of the HLE on socioemotional competencies seems to be fully mediated by linguistic abilities.

Additionally, the control variables were all predictive of linguistic abilities except for children's gender with standardized beta coefficients of .31 ($p < .001$) for intelligence, .24 ($p < .01$) for children's age, and .33 ($p < .001$) for family's SES. Regarding the socioemotional competencies, only children's gender ($-.23, p < .01$) was a significant predictor, with girls showing higher levels of socioemotional competencies. Additionally, parents' SES significantly predicted the HLE with .63, $p < .001$. The model explained 55% of the variance in the linguistic abilities of children ($r = .55, p < .001$), 38% of the variance of the HLE ($r = .38, p < .001$), and 34% of the variance in socioemotional competencies ($r = .34, p < .001$).

Discussion

Children's socioemotional functioning, which is influenced by children's level of linguistic abilities, is an important predictor of school adjustment and academic outcomes (Denham et al., 2010). Further, the Home Literacy Environment has been shown to support children's linguistic development during infancy and toddlerhood with far-reaching consequences for children's academic achievement later in life (Frijters et al., 2000; Lehl et al., 2020; Niklas & Schneider, 2017a). The present study showed that the HLE is a significant predictor of children's socioemotional competencies via linguistic abilities in a longitudinal research design. In particular for the age range of 2- to 4-year-olds, in which socioemotional competencies of children develop greatly (Giménez-Dasí et al., 2015; Rubio-Fernández & Geurts, 2013; Wellmann et al., 2001), the associations with linguistic abilities of children and their parents' reading habits rarely have been subject to research.

Our findings did not confirm the hypothesis that shared reading to children and the global HLE directly foster socioemotional competencies when controlling for children's level of linguistic abilities and further characteristics of children and their parents. In addition, the HLE and children's socioemotional outcomes were significantly correlated at the third measurement point only. This finding is in line with previous research: Here, direct associations between shared reading habits and socioemotional outcomes were found mainly in samples of older children (Kumschick et al., 2014), and were driven by the assumption that storybook reading allows the reader (or listener) to connect with characters of the story, share their views and thereby enhance their social understanding (Kozak & Recchia, 2019), all of which is more likely to be found in older compared to very young children who are still learning to adopt different perspectives

and to understand another person's knowledge and beliefs, as summarized in the theoretical construct *theory of mind* (Wellmann et al., 2001). Children's *theory of mind* is related closely and bi-directionally to linguistic development, but also increases through social interaction (Weimer et al., 2021). In particular, joint attention activities are predictive of children's *theory of mind* development (Charman et al., 2000). However, *theory of mind* begins to develop around the age of three, and increases in the following preschool years (Prior, et al., 1994; Rubio-Fernández & Geurts, 2013). Consequently, taking perspectives from storybook characters may be a rather abstract and complex task for children at this age.

Studies confirming the direct influence of shared reading on socioemotional competencies in younger samples mostly used an interventional approach, focusing specifically on storybooks with emotional content or parental reading styles promoting socioemotional learning (Aram & Aviram, 2009). Also, the HLE thus might be able to improve children's socioemotional skills directly, by evoking emotional responses in children and through the learning of emotional vocabulary. Here, book choice and parental reading styles emphasizing emotional vocabulary seem to be crucial to support socioemotional learning.

Mediated effects of the HLE on socioemotional competencies via linguistic abilities were found in longitudinal samples with children up to 8 years of age (Aram & Aviram, 2009; Rose et al., 2018). In the present study, the HLE, assessed via the onset and frequency of reading habits and parental attitudes, predicted children's linguistic abilities six months later, which, in turn, predicted socioemotional skills another six months later.

Already in this young sample, children's emotional competencies and problematic behavior were stable across one year, and measurements of problematic behavior,

social and emotional skills were highly associated. This association has also been found in older German community samples (Klasen et al., 2000). In addition, social skills and behavioral problems can be interpreted as separate, but reciprocally related constructs within the global concept of social functioning, and the negative correlation between both constructs has been shown independent of different measurement methods and children's age (Hukkelberg et al., 2019). Consequently, it may be concluded that interventions in the areas of problematic behavior and socioemotional competencies are indicated already at this early age as children's behavioral problems continue to stabilize as they grow older (Caspi et al., 1995). Children as young as two years old can benefit from planned interventions promoting emotion regulation and socioemotional learning (Grazzani et al., 2016).

Our results further indicate that frequent shared storybook reading and early literacy learning does not only foster children's cognitive competencies in the early years, but also supports their early socioemotional learning. Consequently, supporting children's home learning environment may improve children's socioemotional competencies through linguistic learning. To support linguistic competencies, the HLE and, in particular, frequent reading to children and an early onset of reading are crucial (Niklas, et al., 2016a).

Moreover, children's socioemotional competencies might not only be supported by their level of linguistic abilities, but they also may profit from the specific content of books and from specific parent-child interactions, in which parents teach their children emotional knowledge while reading to them (Kumschick et al., 2014). In addition, the compatibility of children's emotionality and the literacy environment provided by their parents may play a role in children's socioemotional development and needs further investigation (Liew et al., 2020). Supporting the early HLE might be particularly

beneficial for boys as well as for children growing up in families with a comparatively lower SES, as the current study supports previous studies findings concerning significant associations between children's gender and parent's SES with children's linguistic and socioemotional competencies (Eriksson et al., 2012; Rose et al., 2016; Weinert & Ebert, 2013; Wirth et al., 2019).

Limitations

In the present study, onset and frequency of parent-child reading, global HLE items and specifications on a family's SES were self-reported by parents and therefore susceptible to perceived social desirability. Nevertheless, a comparison to recent studies with similar samples indicated plausible answers and a reliable assessment of families' reading habits, as parents reported an earlier onset of reading to children and a similar average frequency of reading to their children in these studies (Niklas et al., 2016a; Wirth et al., 2020).

Similarly, the socioemotional competencies were assessed via educator survey only. Here, direct observation and tests may have provided a more objective assessment of these competencies, but, particularly for children of this age group, socioemotional competencies are difficult to test directly. Further, research indicates that educators who interact with numerous young children are able to provide relatively objective and reliable ratings of child behavior (e.g. Schmiedeler & Schneider, 2014).

The sample of our study was not representative for German families, particularly as the majority of participating parents (56.8 %, N = 67) had a university degree or a general qualification for university entrance. However, the average highest household SES in this sample was comparable to the SES found in other German studies (Niklas et al., 2016b; Niklas & Schneider, 2017a).

Due to the relatively small sample size of 132 children, the necessary conditions to conduct a cross-lagged panel model (CLPM), which would have allowed investigating associations between the variables at all measurement points in a more comprehensive way, were not met. Nevertheless, our structural equation model was based on theoretical assumptions and prior research indicating clear directions in the relationships between the HLE and children's linguistic abilities and socioemotional competencies (Cutting, & Dunn, 1999; Rose et al., 2016).

Conclusion

The family environment is strongly associated with the level of children's competencies (Mathis & Bierman, 2015; Sénéchal & LeFevre, 2002). Here, the HLE was able to predict children's socioemotional competencies 12 months later in this sample of 2- to 4-year-olds, and this association was mediated by children's linguistic abilities. Studies with older children support the finding that children's linguistic abilities might act as a mediator between the HLE and socioemotional development (Rose et al., 2018). Already in the early years, children seem to train their socioemotional competencies during literacy activities at home. Consequently, children's socioemotional development can profit from a high-quality home environment from an early age.

References

- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners socio-emotional and literacy development. *Reading Psychology, 30*(2), 175-194.
<http://dx.doi.org/10.1080/02702710802275348>
- Bongers, I.L., Koot, H.M., van der Ende, J., & Verhulst, F.C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(2), 179-192. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.112.2.179>
- Burgemeister, B.B., Blum, L.H., & Lorge, I. (1954). *Columbia Mental Maturity Scale. Ages 3-12*. Individual test, Oxford, England: World Book Co..
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R., Moffitt, T., & Silva, P. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: from age three to age fifteen. *Child Development, 66*(1), 55-68. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00855.x>
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2002). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development, 15*(4), 481-498.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(01\)00037-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00037-5)
- Christoph, B. (2005). *Zur Messung des Berufsprestiges. Aktualisierung der Magnitude-Prestigeskala auf die Berufsklassifikation ISCO88* [On the assessment of occupational prestige. Revision of the magnitude prestige scale in regard to the occupational classification ISCO88]. *ZUMA Nachrichten, 29*(57), 79-127.
- Cochet, H., & Byrne, R. W. (2016). Communication in the second and third year of life: Relationships between nonverbal social skills and language. *Infant Behavior and Development, 44*, 189-198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.07.003>

- Cutting, A.L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*(4), 853-865. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00061>
- Debaryshe, B.D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language, 20*(2), 455-461.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900008370>
- Denham, S.A., Brown, C., & Domitrovich, C. (2010). „Plays nice with others“: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Dunst, C.J. Simkus, A., & Hamby, D.W. (2012). Relationship between age of onset and frequency of reading and infants`and toddlers` early language and literacy development. *CellReviews, 5*(3), 1-10.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira M. P., Wehberg, S., et al. (2012). Differences between boys and girls in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology, 30*(2), 326-343. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>
- Esser, G. (2002). *BUEVA – Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Vorschulalter* [BUEVA – basis diagnostics for developmental disorders at pre-school age], Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods, 39*(2), 175-191.
<http://dx.doi.org/10.3758/BF03193146>

- Fletcher, K.L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Development Review, 25*(1), 64-103.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Frijters, J.C., Barron, R.W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 466-477.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>
- Gagnon, C., Craig, W.M., Tremblay, R.E., Zhou, R.M., & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 23*(6), 751-766.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF01447475>
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M., & Quintanilla, L. (2015). Improving social competence through emotion knowledge in 2-year-old children: A pilot study. *Early Education and Development, 26*(8), 1128-1144.
<http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.1016380>
- Goodman, R. (2005). *Strengths and Difficulties Questionnaire. Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires*, Available online: <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German> (accessed on 05.05.2017).
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., & Brazzelli, E. (2016). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding, and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infancy, 21*(2), 199-227.
<http://dx.doi.org/10.1111/infa.12107>

- 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), 233-243. <https://doi.org/10.1080/0300443971270119>
- Grimm, H., Aktas, M., & Frevert, S. (2010). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen* [SETK 3-5. Linguistic development test for three- to five-year-old children. Diagnosis of linguistic processing abilities and auditory memory performance] (2nd ed.). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (2009). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrom, K. (2019). The relation between behavioural problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(1), 354. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 172–193. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x>
- Hyson, M.C., & Cone, J. (1989). Giving form to feeling: Emotions research and early childhood education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(3), 375-399. [http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90036-1](http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973(89)90036-1)
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*, Armonk, New York, USA: IBM Corp..

- Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., Rothenberger, A., & Goodman, R. (2000). Comparing the German versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child Behavior Checklist. *European Child and Adolescent Psychiatry, 9*(4), 271-276.
<http://dx.doi.org/10.1007/s007870070030>
- Kohm, K.E., Holmes, R.M., Romeo, L., & Koolidge, L. (2016). The connection between shared storybook readings, children's imagination, social interactions, affect, prosocial behavior, and social play. *International Journal of Play, 5*(2), 128-140. <http://dx.doi.org/10.1080/21594937.2016.1203895>
- Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher, 72*(5), 569-577.
<http://dx.doi.org/10.1002/trtr.176>
- Kumschick, I.R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R., & Menningshaus, W. (2014). Reading and feeling: the effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology, 16*(5), 1448.
<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01448>
- Lehrl, S., Ebert, S., Blaurock, S., Rossbach, H., & Weinert, S. (2020). Long-term and domain specific relations between the early years home learning environment and students' academic outcomes in secondary school. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(1), 102-124. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2019.1618346>
- Liew, J., Erbeli, F., Nyanamba, J., & Li, D. (2020). Pathways to reading competence: Emotional self-regulation, literacy contexts, and embodied learning processes. *Reading Psychology, 41*(7), 633-659.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783145>

- Mathieson, K., & Banerjee, R. (2010). Pre-school per play: The beginnings of social competence. *Educational & Child Psychology, 27*(1), 9-20.
<http://dx.doi.org/10.12691/education-1-3-9>
- Mathis, E. T. B., & Bierman, K. L. (2015). Dimensions of parenting associated with children prekindergarten emotion regulation and attention control in low-income families. *Social Development, 24*(3), 601-620. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12112>
- McElvany, N., Becker, M., & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten [The role of family variables in reading literacy, vocabulary, reading motivation, and reading behavior]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41*(3), 121-131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.121>
- Milligan, K., Astington, J.W., & Dack, L.A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development, 78*(2), 622-646. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus user's guide (7. Ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016a). Parents supporting learning: A non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education, 24*(2), 121-142, <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1155147>
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016b). The sooner, the better: Early reading to children. *SAGE Open, 6*(4), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1177/2158244016672715>

- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 40-50.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017a). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 263-274.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017b). Intervention in the Home Literacy Environment and Kindergarten Children's Vocabulary and Phonological Awareness. *First Language 37*(5), 433-452. <http://dx.doi.org/10.1177/0142723717698838>
- OECD (2008). *Growing unequal? Income distribution and poverty in OECD countries*. Paris, France: OECD. ISBN: 978-92-64-044180-0
- Petermann, U., Petermann, F., & Koglin, U. (2015). *Entwicklungsbeobachtung und – dokumentation EBD 3-48 Monate. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten* [Observation and documentation of children's development EBD 3-48 months. Guidance for educational staff in nurseries and kindergartens] (5th ed.). Berlin, Germany: Cornelsen. ISBN: 9783589246113
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. [Emotional competence in children], Göttingen, Germany: Hogrefe. ISBN: 978380172200
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., Oberklaid, F., & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from three to seven years: age, sex and sociodemographic differences. *Merrill Palmer Quarterly, 40*(2), 233-252.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the Home Learning Environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and

- literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), <http://dx.doi.org/1058-1075>. 10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x
- Rose, E., Ebert, S., & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr [Association of linguistic and socioemotional development from age four to eight]. *Frühe Bildung*, 5(2), 66-72. <http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000254>
- Rose, E., Lehrl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the Home Literacy Environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29(3), 342-356. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2017.1409096>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Rubio-Fernández, P., & Geurts, B. (2013). How to pass the false-belief test before your fourth birthday. *Psychological Science*, 24(1), 27-33. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797612447819>
- Schmiedeler, S., Niklas, F., & Schneider, W. (2014). Symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) and home learning environment (HLE): Findings from a longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 467-482. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-013-0208-z>
- Schmiedeler, S., & Schneider, W. (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the early years: Diagnostic issues and educational relevance. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(3), 460-475. <http://dx.doi.org/10.1177/1359104513489979>
- Seidenfeld, A.M., Johnson, S.R., Woodburn Cavadel, E., & Izard, C.E. (2014). Theory of mind predicts emotion knowledge development in Head Start children. *Early Ed-*

ucation and Development, 25(7), 933-948.

<http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.883587>

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

Wegener, B. (1988). *Kritik des Prestiges* [Critique of the occupational prestige], Opladen, Germany: Westdeutscher Verlag. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-85834-4>

Weimer, A. A., Rice Warnell, K., Ettekal, I., Cartwright, K. B., Guajardo, N. R., & Liew, J. (2021). Correlates and antecedents of theory of mind developing during middle childhood and adolescence: An integrated model. *Developmental Review*, 59, Article 100945. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100945>

Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter: Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. [Language acquisition in preschoolers: Social differences and other variables influencing grammar acquisition]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 303–332.

<http://dx.doi.org/10.1007/s11618-013-0354-8>

Wellmann, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.

<http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00304>

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <http://dx.doi.org/10.2307/1132208>

Wirth, A., Ehmig, S. C., Drescher, N., Guffler, S., & Niklas, F. (2019). Facets of the early Home Literacy Environment and children's linguistic and socioemotional competencies. *Early Education and Development*, 31(6), 892-909.

<http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2019.1706826>

Wirth, A., Ehmig, S. C., Heymann, L., & Niklas, F. (2020). Das Vorleseverhalten von Eltern in den ersten drei Lebensjahren in Zusammenhang mit familiärer Lernumwelt und Sprachentwicklung. [Shared reading habits of families with children under the age of three in association with the home learning environment and language development]. *Frühe Bildung*. 9(1), 26-32. <http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000464>

Table 1

Descriptive Statistics for the Study Variables at t1, t2, and t3 (Sample Sizes, Means, Standard Deviations, Observed & Scale Ranges, Number of Items, Cronbach's α).

Variables	N			M (SD)			Observed Range			Scale Range	Number of Items	Cronbach's α
	t1	t2	t3	t1	t2	t3	t1	t2	t3			
Intelligence ¹	120	-	111	27.8 (13.5)	-	38.2 (10.7)	0.0-50.0	-	0.0-54.0	0.0-57.0	57	.92 - .96
Parental SES ²	108	-	-	0.0 (2.5)			-6.5-4.6					.79
HLE	107	101	95	28.9 (6.5)	29.4 (5.9)	29.3 (5.8)	8.0-38.0	12.0-38.0	13.0-38.0	0.0-40.0	10	.83 - .86
Linguistic abilities ³	114	112	111	0.1 (1.8)	0.0 (1.8)	-0.0 (1.9)	-3.2-3.8	-4.0-2.8	-3.9-3.0			.81 - .85
SDQ - Behavioral problems	117	105	116	11.2 (6.3)	10.4 (6.6)	9.6 (6.2)	0.0-32.0	0.0-31.0	0.0-31.0	0.0-40.0	20	.81 - .85
EBD - Emotional scale	90	106	93	13.1 (3.3)	13.3 (2.7)	13.1 (2.7)	6.0-19.5	8.0-19.0	5.5-19.5	0.0-20.0	20	.76 - .82
EBD - Social scale	119	112	108	13.0 (3.7)	14.5 (3.2)	14.8 (2.8)	2.5-20.0	6.0-20.0	6.5-20.0	0.0-20.0	20	.82 - .86

Note. ¹children's nonverbal intelligence (CMM); ²Combinded index of three z-transformed indicators (highest family education, family

occupation with the highest prestige score, adjusted household income); ³Combined index of the z-transformed language comprehension and

language production scales of the SETK; SES = Socioeconomic status; HLE = Home Literacy Environment, SDQ = Strengths and Difficulties

Questionnaire, EBD = Observation and documentation of children's development.

Table 2*Cross-Sectional Correlational Analyses for all Study Variables at t1.*

	2	3	4	5	6	7	8	9
Age (1)	.22	-.13	-.09	-.09	.38	-.15	.15	.14
Intelligence (2)		.00	.06	.07	.39	-.20	-.05	.15
Sex ¹ (3)			-.10	-.09	-.28	.14	-.32	-.32
SES ² (4)				.58	.42	-.26	.21	.25
HLE (5)					.43	-.07	.18	.19
Linguistic Abilities ³ (6)						-.35	.31	.37
SDQ - Behavioral Problems (7)							-.68	-.73
EBD – Emotional Scale (8)								.82
EBD – Social Scale (9)								

Note. Pearson's r correlation coefficients; $p < .05$ in bold characters. ¹female = 0, male = 1; ²Combined index of three z-transformed indicators (highest family education, family occupation with the highest prestige score, adjusted household income); ³Combined index of the z-transformed language comprehension and language production scales.

Table 3*Cross-Sectional Correlational Analyses for all Study Variables at t2.*

	2	3	4	5	6	7	8
Age (1)	-.14	-.08	-.14	.31	-.13	.26	.13
Sex ¹ (2)		-.10	-.10	-.21	.20	-.39	-.23
SES ² (3)			.48	.47	-.18	.21	.23
HLE (4)				.50	-.03	.07	.14
Linguistic Abilities ³ (5)					-.30	.33	.48
SDQ - Behavioral problems (6)						-.65	-.66
EBD – Emotional scale (7)							.63
EBD – Social scale (8)							

Note. Pearson's r correlation coefficients; $p < .05$ in bold characters. ¹female = 0, male = 1; ²Combined index of three z-transformed indicators (highest family education, family occupation with the highest prestige score, adjusted household income); ³Combined index of the z-transformed language comprehension and language production scales.

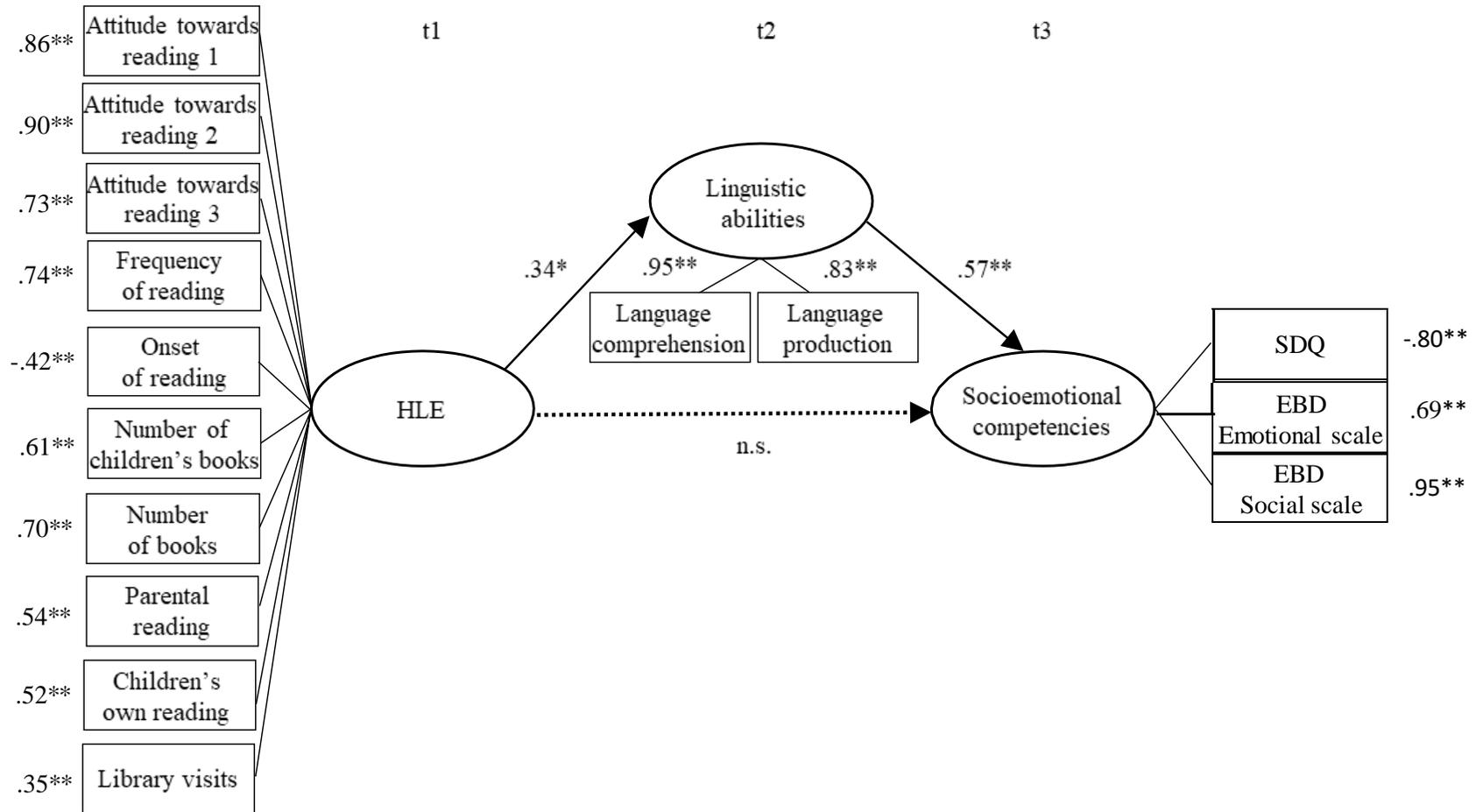
Table 4*Cross-Sectional Correlational Analyses for all Study Variables at t3.*

	2	3	4	5	6	7	8	9
Age (1)	.31	-.14	-.08	-.18	.15	-.03	.14	.06
Intelligence (2)		-.13	.19	.28	.50	-.08	.12	.13
Sex ¹ (3)			-.10	-.14	-.17	.15	-.27	-.29
SES ² (4)				.57	.48	-.28	.21	.23
HLE (5)					.65	-.22	.35	.24
Linguistic Abilities ³ (6)						-.32	.39	.43
SDQ - Behavioral problems (7)							-.57	-.76
EBD – Emotional scale (8)								.66
EBD – Social scale (9)								

Note. Pearson's r correlation coefficients; $p < .05$ in bold characters. ¹female = 0, male = 1; ²Combined index of three z -transformed indicators (highest family education, family occupation with the highest prestige score, adjusted household income); ³Combined index of the z -transformed language comprehension and language production scales.

Figure 1

The HLE and its Association With Children's Socioemotional Competencies via Linguistic Abilities



Note. $N = 132$. Standardized beta coefficients with **= $p < .01$, *= $p < .05$.

5. Diskussion

Diese Dissertation trägt zum Wissenstand über die Bedeutung der Home Literacy Environment in der frühen Kindheit bei und adressiert dabei mehrere Forschungslücken und Unschärfen im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs. Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Studien in den Kontext der Forschung zur allgemeinen familiären Lernumwelt eingeordnet. Anschließend werden die möglichen Wirkmechanismen der frühen HLE auf die kindliche Kompetenzentwicklung diskutiert und Implikationen für die Ausgestaltung und mögliche Förderung der familiären Lernumwelt erörtert. Die Diskussion schließt mit einer Aufstellung von Limitationen der hier vorgestellten Studien und Ableitungen für weitere Forschungsansätze.

5.1 Die familiäre Lernumwelt in den ersten drei Lebensjahren

Bereits in den ersten Lebensmonaten eines Kindes sind die familiäre Lernumwelt und die damit einhergehenden Eltern-Kind-Interaktionen für die Kompetenzentwicklung von Kindern von großer Bedeutung (Liebeskind, Piotrowski, Lapierre & Linebarger, 2014). Vor allem in Bezug auf die Sprachentwicklung kommt den Eltern die große Verantwortung zu, ihr Kind von Beginn an zu fördern und so früh wie möglich das Interesse des Kindes am (Vor-)lesen zu wecken (Ortiz et al., 2001). In Deutschland beginnt die Mehrheit der Eltern bereits vor dem ersten Lebensjahr des Kindes mit dem Vorlesen (60 %, $n = 313$); im Durchschnitt waren die Kinder zum Vorlesebeginn 10 Monate alt. Falls Eltern im ersten Lebensjahr noch nicht mit dem Vorlesen begonnen hatten, so sank die Wahrscheinlichkeit im Verlauf der nächsten zwei Jahre damit anzufangen, kontinuierlich ab. Ein knappes Fünftel der Eltern las seinem Kind innerhalb der ersten drei Lebensjahre gar nicht vor (21 %, $n = 110$).

In den USA lesen zum Vergleich bereits 77 % aller Eltern den Kindern im ersten Lebensjahr vor, ein relativ konstanter Anteil an Eltern über die letzten Jahre (Scholastic, 2019). Auch in Australien beginnen mehr Eltern früher mit dem Vorlesen als in Deutschland (Niklas et al., 2016a; Tayler, 2017). Obwohl diese wenigen Vergleichszahlen keine abschließenden Aussagen über den Vorlesebeginn im internationalen Vergleich zulassen, zeigt sich ein etwas geringerer Anteil früh vorlesender Eltern in Deutschland, welcher auch über mehrere Jahre hinweg relativ konstant bleibt: Studien über das Vorlesen in Deutschland weisen anhand repräsentativer Stichproben seit über 10 Jahren einen

Anteil von ca. 30 % der Eltern in Deutschland aus, die ihren Kindern im Alter zwischen 6 Monaten und 8 Jahren nicht oder selten, d.h. höchstens einmal die Woche, vorlesen (NEPS, 2017; Stiftung Lesen, 2019).

In Bezug auf die Qualität der HLE, insbesondere hinsichtlich der Anzahl an Büchern und Kinderbüchern im Haushalt, schneidet Deutschland im internationalen Vergleich der PIRLS-Studie seit 2011 konstant gut ab, liegt dabei jedoch deutlich hinter allen skandinavischen und einigen weiteren Ländern, wie beispielsweise Singapur oder Kanada (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017). Im Hinblick auf die Sprachförderung und eine optimale Schulvorbereitung ist es zielführend, bereits früh mit dem Vorlesen zu beginnen, um ein Ritual zu etablieren, welches zumindest bis zum Schuleintritt aufrecht gehalten werden kann, wenn nicht sogar darüber hinaus (Hayes & Berthelsen, 2020). Was für das Vorlesen gilt, bekräftigt aktuelle Forschung auch für die HLE im Allgemeinen: Unabhängig vom familiären Hintergrund wird eine bereits früh etablierte, stimulierende HLE auch mit zunehmendem Alter der Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit weiter aufrechterhalten (Sy, Gottfried & Gottfried, 2013; Toth et al., 2020). Der internationale Vergleich wie auch die sinkende Wahrscheinlichkeit eines späteren Vorlesebeginns unterstreichen die Notwendigkeit früh ansetzender Förderangebote, um Eltern bei einem Vorlesebeginn im ersten Lebensjahr zu unterstützen (siehe auch 5.5).

Die Ausgestaltung der familiären Lernumwelt hängt in besonderem Maße von der elterlichen Überzeugung über die Wichtigkeit der kindlichen Förderung ab (DeBaryshe & Binder, 1994). Die Ergebnisse der ersten Studie zeigen, dass die große Mehrheit an Eltern von der Bedeutsamkeit des gemeinsamen Vorlesens für die Entwicklung ihres Kindes überzeugt ist. Nichtsdestotrotz lesen viele Eltern in den ersten Lebensjahren nicht oder noch nicht vor und passen somit ihr tatsächliches Verhalten nicht ihren zugrundeliegenden Überzeugungen an. In Studien mit älteren Kindern zeigten sich hingegen stärkere Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen hinsichtlich des Vorlesens und dem tatsächlichen Vorleseverhalten der Eltern (DeBaryshe & Binder, 1994; Weigel et al., 2006; Phillips & Lonigan, 2009). Zwar können persönliche Einstellungen allgemein nur bedingt ein bestimmtes Verhalten vorhersagen, die abweichenden Ergebnisse in der vorliegenden Studie mit sehr jungen Kindern zeigen möglicherweise jedoch die Vorbehalte von Eltern gegenüber einem frühen Vorlesebeginn auf. Solche Vorbehalte könnten ihren Überzeugungen über die positiven Auswirkungen des Vorlesens im ersten Lebensjahr des Kindes entgegenstehen: So knüpfen über die Hälfte der Eltern den Zeitpunkt des idealen Vorlesebeginns an bestimmte Entwicklungsschritte der Kinder,

wie etwa Konzentrations- und Sprachfähigkeiten. Nur 5 % der Eltern sind der Meinung, dass man mit dem Vorlesen beginnen sollte, sobald das Kind auf der Welt ist (Stiftung Lesen, 2017). Eine amerikanische Studie berichtet überdies von 25 % von Müttern mit Neugeborenen, welche nicht planen, in absehbarer Zeit mit dem Vorlesen zu beginnen; 20 % der Mütter äußerten Bedenken darüber, wie sich das Vorlesen in den Tagesablauf integrieren ließe (Berkule, Dreyer, Huberman, Fierman & Mendelsohn, 2007). Diese Befunde verweisen somit in erster Linie auf eine notwendige Aufklärung über die positiven Auswirkungen des Vorlesebeginns im ersten Lebensjahr, welche sich unabhängig von dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes zeigen (Dunst et al., 2012a; Niklas et al., 2016a) und gleichzeitig auf die Notwendigkeit praktischer Handlungsempfehlungen zum Vorlesen mit Säuglingen oder auch Buchangeboten für diese spezielle Zielgruppe (vgl. Abschnitt 5.5).

Die vorliegende erste Studie konnte für Familien mit jungen Kindern den bereits gut belegten Zusammenhang des Vorlesens und der HLE mit dem sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund einer Familie bekräftigen (Korat, Klein & Segal-Drori, 2007; Niklas et al., 2013; Rindermann & Baumeister, 2015), welcher mit deutlichen Folgen für die weiteren Lesefähigkeiten der Kinder einhergeht (Mullis et al., 2017). Die Ergebnisse zeigen jedoch zugleich weitere Unterschiede im Alltagsverhalten von Familien mit hohem bzw. niedrigem Einkommens- und Bildungsniveau, welche weit über die HLE hinausgehen: So lasen Familien mit niedrigerem SÖS nicht nur seltener vor, sie führten zudem fast alle der 11 abgefragten und für das Stichprobenalter der Kinder gängigen Alltagsaktivitäten (etwa zu Hause mit Bausteinen / Puppen spielen, malen, singen, im Haushalt helfen, draußen spielen usw.) signifikant seltener durch, mit Ausnahme des gemeinsamen Ansehens von Filmen, Serien und Videoclips. Dies zeigt tiefgehende Unterschiede in der Ausgestaltung der familiären Lernumwelt mit großen Auswirkungen auf die weitere kindliche Entwicklung, da gerade in den ersten Lebensjahren die meisten Alltagstätigkeiten mit Kindern unweigerlich mit verbaler Ansprache und Austausch einhergehen und somit zur Sprachentwicklung der Kinder beitragen (Hart & Risley, 2003).

Ein qualitativ hochwertiges und anregendes familiäres Lernumfeld schließt demnach auch weitere, über die Facetten der HLE hinausgehende alltägliche Aktivitäten mit ein, wobei das Fernsehen als passive und wenig sprachfördernde Tätigkeit mit teilweise negativen Auswirkungen in den ersten Lebensjahren ausdrücklich ausgenommen ist (Pagani, Fitzpatrick, Barnett & Dubow, 2010). Vergleichende Zahlen mehrerer europäi-

scher Länder zeigen, dass Eltern mit niedrigerem Bildungshintergrund weniger Zeit mit ihren Kindern verbringen als Eltern mit hoher Bildung (Dotti Sani & Treas, 2016), wodurch sich die geringer ausgeprägte gemeinsame Alltagsgestaltung erklären ließe. Payne und Kollegen (1994) entkräfteten hierbei die These, dass die Unterschiede in der Alltagsgestaltung mit ihrem Kind bei Familien mit geringerem sozioökonomischen Status auf einen generellen Mangel an Zeit zurückzuführen sind, da auch Familien mit niedrigem Einkommen große Variabilität in der Ausgestaltung der HLE zeigten. Die Autoren führen dies darauf zurück, dass sich einige Familien trotz erschwerender Faktoren wie Zeitmangel bewusst Zeit für das Vorlesen und bildungsfördernde Aktivitäten nahmen, da sie es als Investition in den späteren Bildungsverlauf und die Schulreife ihrer Kinder betrachteten.

Das Zusammenspiel verschiedener Risikofaktoren wie Zeitmangel und ein geringes Bewusstsein für die Bedeutung der familiären Lernumwelt wird von Walper und Grgic (2013) bestärkt, welche in Familien mit niedrigerem SÖS seltener ein kindzentriertes Erziehungsmilieu fanden, in welchem bildungsförderliche Aktivitäten auch mit vermehrter Alltagsaktivität in anderen Bereichen einhergeht. Ein kindzentriertes Erziehungsverhalten ist darüber hinaus durch Wärme und Kommunikation charakterisiert und bietet so einen entwicklungsförderlichen Kontext, welcher neben besseren Sprachfähigkeiten auch mit besseren sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder einhergeht (Leseman & de Jong, 1998; Walper & Grgic, 2013). Weitere distale Faktoren der familiären Lernumwelt, etwa ein geregeltes und konsequentes familiäres Umfeld mit wenig Stress, Ängsten und Sorgen auf Seiten der Mutter sowie Sensitivität und Anregungsverhalten in der Mutter-Kind-Interaktion, beeinflussen die affektive Qualität der HLE und die kindliche Kompetenzentwicklung (Attig & Weinert, 2019; Johnson, Martin, Brooks-Gunn & Petrill, 2008; Karrass, VanDeventer & Braungart-Rieker, 2003; Kim et al., 2015).

Zusammenfassend zeigen diese Ergebnisse, dass viele Faktoren in eine ganzheitliche frühe familiäre Lernumwelt einzahlen und bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status oder mit Migrationshintergrund häufig mehrere Risikofaktoren einer optimalen frühen Förderung der Kinder entgegenstehen. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich Hinweise ableiten, wie die primäre Zielgruppe für Förderinterventionen adressiert und gezielt unterstützt werden kann (siehe Abschnitt 5.5).

5.2 Wirkmechanismen des frühen Vorlesens und der Home Literacy Environment

Nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Konzeptualisierungen der HLE sind die Wirkmechanismen und die Bedeutung der einzelnen Facetten der HLE für die Sprach- und sozioemotionalen Kompetenzen in der frühen Kindheit nicht abschließend geklärt (vgl. Niklas, Nguyen, Cloney, Tayler & Adams, 2016; Rose et al., 2018). Die Ergebnisse der ersten Studie zeigen Zusammenhänge zwischen der globalen HLE und der Vorlesehäufigkeit mit dem Sprachstand der Kinder bereits ab einem Alter von 18 Monaten, gemessen als expressive Sprachfähigkeiten anhand eines strukturierten Elternfragebogens, und unterstreichen damit vorangegangene Forschungsergebnisse (Bus et al., 1995; Trivette et al., 2012). Im zeitlichen Verlauf betrachtet, konnte die zusammengefasste, globale HLE die Sprachfähigkeiten der Kinder 6 Monate später vorhersagen und bekräftigt somit die Robustheit des bereits gut belegten Zusammenhangs zwischen der globalen HLE mit der kindlichen Sprachentwicklung, insbesondere im Hinblick auf produktive Fähigkeiten wie den aktiven Wortschatz, in den ersten drei Lebensjahren (Dunst et al., 2012a; Farrant & Zubrick, 2012; Niklas et al., 2016a).

Der Zusammenhang zwischen dem Vorlesebeginn und den Sprachfähigkeiten der Kinder war in dieser Stichprobe im Gegensatz zu vergleichbaren Studien positiv, jedoch nicht signifikant (Cates et al., 2017; Debaryshe, 1993; Niklas et al., 2016a). Neben der möglicherweise eingeschränkten Aussagekraft durch die Erhebung des Sprachstandes der Kinder über die Eltern, mag ein Grund für die hier vorliegende Differenz in den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten der Studien liegen: Da in der ersten Studie kaum Zeit zwischen dem eigentlichen Vorlesebeginn der Eltern und dessen Erhebung vergangen war, besteht die Möglichkeit, dass die Auswirkungen des Vorlesebeginns in Zuge dessen unterschätzt wurden. In der vorliegenden zweiten Studie, in welcher der Vorlesebeginn retrospektiv mit größerem zeitlichen Abstand erfasst wurde, zeigte sich indessen ein signifikanter Zusammenhang mit rezeptiven wie expressiven Sprachkompetenzen bei Kindern ab einem Alter von 26 Monaten, was diese Annahme unterstützt. Nichtsdestotrotz sind die Effekte des Vorlesebeginns in den ersten drei Lebensjahren auch in vergleichbaren Studien von kleiner bis mittlerer Effektstärke (Dunst et al., 2012a). Erst mit zunehmendem Alter der Kinder zeigt sich ein früher Vorlesebeginn als signifikanter Einflussfaktor auf die Sprachfähigkeiten (Karrass & Braungart-Rieker, 2005).

Die Vorlesequalität im Sinne des dialogischen bzw. interaktiven Vorlesens hat seine sprachfördernde Wirkung, insbesondere in der frühen Kindheit, bereits in vielen Forschungsarbeiten bewiesen (Hargrave & Sénéchal, 2000; Lane & Wright, 2007; Mol et al., 2008; Trivette et al., 2012) und es gibt mehrere mögliche Gründe, weshalb sich in der vorliegenden Studie keine Zusammenhänge mit sprachlichen (wie auch mit sozioemotionalen) Kompetenzen zeigten. Das dialogische Vorlesen wurde mit einer reliablen Skala (Cronbach's $\alpha = .73$) aus sechs Items gebildet, welche die Häufigkeit verschiedener, interaktiver Elemente des Vorlesens erfasst (Erzählen über den Text hinaus, Beschreiben von Bildern, Fragen stellen, Wiederholung der Antworten des Kindes, Einsatz von Gesten und das Herstellen von Referenzen zum Alltag des Kindes). Während die Skala alle zentralen Facetten des dialogischen Vorlesens im engeren Sinne abdeckte (vgl. Dunst et al., 2012b; Whitehurst et al., 1988), wurden darüber hinaus Items mitaufgenommen, welche die Gestaltung des interaktiven Lesens erfassen, jedoch nicht gezielt auf ihre sprachfördernde Wirkung hin untersucht worden waren, wie etwa der Einsatz von Gesten oder das Beschreiben von Bildern.

Diese Operationalisierung mag den Zusammenhang der Skala mit den Kompetenzen der Kinder verzerrt bzw. geschwächt haben. Weiterhin ist anzunehmen, dass bei der Einschätzung der Vorlesequalität über das interaktive Vorlesen auch das Alter der Kinder eine Rolle spielt: So werden gerade in den ersten Lebensjahren häufig Bilderbücher vorgelesen, welche keinen oder nur wenig Text beinhalten (Stiftung Lesen, 2017). Das Beschreiben von Bildern und das Erzählen über den Text hinaus sind beim Vorlesen von Bilderbüchern immanente Verhaltensweisen, welche somit in dieser Altersgruppe möglicherweise nur geringe Aussagekraft über die eigentliche Qualität des Vorlesens beinhalten. Auch in anderen Studien sind die Auswirkungen des interaktiven Vorlesens nicht immer eindeutig (Pillinger & Wood, 2014). So fanden Meta-Analysen zur Auswirkung des interaktiven Vorlesens bei 2- bis 3-Jährigen nur moderate Zusammenhänge mit den Sprachkompetenzen der Kinder ($r = .20$; Mol et al., 2008) oder erfassten die Auswirkungen des interaktiven Vorlesens auf das Textverständnis und die Vokabelkenntnis der vorgelesenen Geschichte (Trivette et al., 2012). Demgegenüber überprüfte die vorliegende Studie Zusammenhänge mit den allgemeinen rezeptiven und expressiven Kompetenzen. Aus diesen Befunden lässt sich die Annahme ableiten, dass sich die positiven Auswirkungen des interaktiven Vorlesens auf die Sprachkompetenzen in der frühen Kindheit möglicherweise überwiegend in Bezug auf Kenntnisse der vorgelesenen Geschichte zeigen und sich erst mit steigendem Alter der Kinder in den allgemeinen

Sprachfähigkeiten manifestieren. Diese These bedarf weiterer Überprüfung in zukünftigen Forschungsarbeiten (vgl. Abschnitt 5.4).

Im Rahmen des dritten Artikels dieser Dissertation wurde die globale HLE anhand von sieben Facetten entsprechend wissenschaftlicher Vorarbeiten von Niklas (2015) latent modelliert. Die einzelnen Facetten beinhalteten Aspekte der aktiven Auseinandersetzung mit Schriftsprache und Geschichten (Beginn und Häufigkeit des Vorlesens, eigenes Lesen oder Blättern in Büchern des Kindes) und der passiven Auseinandersetzung mit denselben (Überzeugungen der Eltern zum Lesen und Vorlesen, Anzahl der Bücher und Kinderbücher im Haushalt, eigenes Lesen der Eltern und Häufigkeit der gemeinsamen Bibliotheksbesuche). Alle Facetten trugen jeweils signifikant zur HLE bei und bekräftigten so den engen Zusammenhang verschiedener Indikatoren der HLE (Roberts et al., 2015; Weigel et al., 2006). Neben der Vorlesehäufigkeit luden hier die Überzeugungen der Eltern über das Vorlesen sowie die Anzahl an Büchern und Kinderbüchern im Haushalt am stärksten auf dem globalen HLE-Maß.

Die Bedeutsamkeit des Buchbesitzes als Indikator für die Sprachentwicklung von Kindern wurde bereits in mehreren vorangehenden Forschungsarbeiten belegt (van Bergen, van Zuijen, Bishop & de Jong, 2017; Johnson et al., 2008) und stellt einen wichtigen Indikator für das kulturelle Kapital einer Familie im Sinne der HLE dar (McElvany et al., 2009; Niklas et al., 2013). Die Überzeugungen der Eltern hinsichtlich des Vorlesens (also etwa die Ansicht, dass das Vorlesen in ihrer Familie eine wichtige Aktivität sei) wirken sich wiederum auf das aktive Vorleseverhalten aus und tragen somit als distaler Faktor zu einer qualitativ hochwertigen HLE bei (DeBaryshe & Binder, 1994; Phillips & Lonigan, 2009; Weigel et al., 2006). Die weiteren Facetten, wie der Vorlesebeginn, das eigene Leseverhalten der Eltern, das erste eigene Lesen bzw. Blättern in Kinderbüchern sowie die Häufigkeit der gemeinsamen Bibliotheksbesuche, stellten auch in vorangegangenen Forschungsarbeiten wichtige Aspekte der HLE dar (Attig & Weinert, 2019; Niklas et al., 2016a; Payne et al., 2014).

Betrachtet man die in weiteren Konzeptualisierungen abgebildeten Facetten der HLE, so wurden einige Aspekte in den vorliegenden Studien nicht berücksichtigt: Dies betrifft die affektive Qualität der HLE, welche im Sinne von Sensitivität, Ansprechbarkeit und Unterstützung insbesondere durch die Mutter die HLE maßgeblich prägen kann und idealerweise über Verhaltensbeobachtungen und nicht über Selbstauskünfte der Eltern erfasst wird (Landry et al., 2011; Roberts et al., 2005). Des Weiteren wurde die

Instruktion von Schriftsprachkompetenzen bei dieser noch sehr jungen Stichprobe nicht mit aufgenommen, da sie mitunter nur gering mit dem gemeinsamen Vorleseverhalten assoziiert ist und primär einen Zusammenhang mit Schriftsprachkompetenzen aufweist (Hood, Conlon & Andrews, 2008).

Ogleich die positiven Auswirkungen der globalen HLE auf die Entwicklung von Kindern hinlänglich beschrieben und in den vorliegenden Studien für eine junge Stichprobe repliziert wurden, gibt es auch einige einschränkende Forschungsergebnisse, welche hier der Vollständigkeit halber Erwähnung finden sollen. So fand eine Studie Mediationseffekte der Sprachfähigkeiten von Müttern über die HLE auf die Sprachfähigkeiten ihrer Kinder und vermutet auf dieser Basis genetische Einflüsse auf die Sprachkompetenzen, welche lediglich über die HLE vermittelt werden (Puglisi, Hulme, Hamilton & Snowling, 2017). Aufgrund der in dieser Studie ebenfalls präsenten engen Zusammenhänge der HLE mit dem SÖS der Mutter, lassen sich die gefundenen Effekte jedoch auch durch die bekannten Bildungseinflüsse auf die HLE erklären, welche wiederum die Sprachfähigkeiten der Mutter mitbestimmen (Niklas et al., 2013; Rindermann & Baumeister, 2015). Nichtsdestotrotz bedarf auch dieser Zusammenhang weiterer Untersuchung. Weitere Studien zeigen mitunter einschränkende Befunde zur Wirksamkeit der HLE, etwa zu Zusammenhängen mit frühen Schriftsprachfähigkeiten (Baroody & Diamond, 2012). In der vorliegenden Dissertation konnten jedoch die gemeinsam betrachteten globalen Facetten der HLE die rezeptiven und expressiven Sprachkompetenzen der Kinder vorhersagen und darüber hinaus auch die Zusammenhänge mit Beginn und Häufigkeit des Vorlesens in der frühen Kindheit nochmals bekräftigt werden (Bus et al., 1995; Cates et al., 2017; Debaryshe, 1993; Niklas et al., 2016a; Sénéchal et al., 2008; Trivette et al., 2012).

Weiterhin wurde in der vorliegenden Dissertation der Zusammenhang verschiedener Indikatoren der HLE mit sozioemotionalen Kompetenzen von Kindern untersucht, um dadurch Rückschlüsse auf weitere mögliche Wirkmechanismen der HLE ziehen zu können. Die Ergebnisse der zweiten Studie zeigen in Einklang mit vorangegangenen Studien einen indirekten, über rezeptive und expressive Sprachkompetenzen vermittelten Zusammenhang zwischen dem Vorlesebeginn, der Häufigkeit des Vorlesens und der globalen HLE einerseits und den sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder andererseits (vgl. Rose et al., 2018). Die Annahme, dass die Effekte des Vorleseverhaltens über die Sprache vermittelt werden, wurde durch die Mediation dieses Zusammenhangs anhand der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im längsschnittlichen Verlauf unter-

stützt. Somit scheinen Kinder also durch häufigeres und frühes Vorlesen ihren Wortschatz zu erweitern, wodurch sie ihre eigenen Bedürfnisse und Emotionen besser kommunizieren und in sozialen Situationen adäquater reagieren können (Ornaghi et al., 2011; Rose et al., 2018). Auch die Vertiefung des emotionalen Wortschatzes (Emotionsvokabular) als Teil der expressiven Sprachfähigkeiten durch das Vorlesen ist als zugrundeliegender Wirkmechanismus zur Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen in Einklang mit den vorliegenden Ergebnissen denkbar (Doyle & Bramwell, 2006), ebenso wie die Häufung sozioemotionaler Äußerungen, welche mit einer Vorlesesituation einhergehen (Duursma et al., 2008; Kohm et al., 2016).

Dem gegenüber zeigten sich in der vorliegenden Studie keine Hinweise auf einen direkten Einfluss der HLE auf die sozioemotionalen Kompetenzen unabhängig von den jeweiligen Sprachfähigkeiten, sei es durch die Identifikation mit Buchfiguren und den dadurch geübten Perspektivwechsel, durch das Lernen am Modell oder die Verbesserung von Empathie-Fähigkeiten (Baker, 2013; Fettig et al., 2018; Foster et al., 2005; Martucci, 2016; Schapira & Aram, 2019). Dies mag zum einen darauf zurückzuführen sein, dass bei Kindern im vorliegenden Alter die kognitiven Fähigkeiten des Perspektivwechsels im Sinne der ToM noch nicht weit genug ausgeprägt waren, um die emotionalen Zustände und sozialen Situationen von Buchfiguren auf das eigene Leben zu übertragen (Rubio-Fernández & Geurts, 2013; Wellman, Cross & Watson, 2001). Ein möglicher Erklärungsansatz besteht hierbei darin, dass erst die kognitiven Entwicklungsschritte der Kinder zwischen dem Alter von 3 und 5 Jahren die Übertragung von textbasierten Inhalten und Geschichten auf ihre eigene Realität ermöglichen. So zeigen Studien zu kognitiven Repräsentationen während des Vorlesens, dass jüngere Kinder hierbei häufiger als Schulkinder oder Erwachsene die sprachliche Ebene des Textes fokussieren. Das Situationsmodell, ein mentales Konstruktionsmodell welches das Gehörte in einen breiten Kontext basierend auf vorangegangenen Weltwissen einordnet und somit eine Übertragung in die eigene Realität ermöglicht, gewinnt erst mit zunehmendem Alter an Bedeutung (Nieding, 2006; Schnotz, 2006). Gleichwohl ist es denkbar, dass sich diese Zusammenhänge auch in der frühen Kindheit bei der Auswahl speziell ausgewählter Vorleseinhalte zeigen, welche die Identifikation mit Buchfiguren gezielt erleichtern, eine Annahme, welche in Interventionsstudien überprüft werden sollte. Schlussendlich unterstützen die Ergebnisse auch den angenommenen direkten und engen Zusammenhang rezeptiver und expressiver Sprachfähigkeiten mit der Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen in der frühen Kindheit (Cutting & Dunn, 1999;

Holodynski, 2006; Milligan et al., 2007; Rose et al., 2016; Ruffman et al., 2003; Seidenfeld et al., 2014).

5.3 Limitationen der vorliegenden Studien

Beide hier diskutierten Studien weisen wichtige Limitationen auf, welche im Folgenden vorgestellt werden und bei der Interpretation der Ergebnisse einschränkend berücksichtigt werden sollten.

Grundsätzlich steht die familiäre Lernumwelt stets in einem Kontext verschiedener distaler und proximaler Einflussfaktoren, welche alle in unterschiedlichem Ausmaße auf die kindliche Kompetenzentwicklung einwirken (vgl. Aikens & Barbarin, 2008; Dearing et al., 2012; Linberg & Wenz, 2017; Niklas et al., 2013; Van Voorhis et al., 2013). Im Rahmen einer einzelnen Studie ist es kaum möglich, das Zusammenspiel aller hierbei relevanten Faktoren abzubilden. Die vorliegenden Ergebnisse bilden daher nur einen kleinen Ausschnitt aller möglichen potentiellen Einflussfaktoren und Wirkmechanismen auf die Entwicklung sprachlicher und sozioemotionaler Kompetenzen in der frühen Kindheit ab.

Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung ist eine grundsätzliche Schwierigkeit bei der Betrachtung von Kindern unter 4 Jahren das hohe Entwicklungstempo (Petermann & Koglin, 2008) und damit einhergehend die Gefahr von Verzerrungen der Zusammenhänge bei einer kurzzeitigen Betrachtung. Längsschnittbetrachtungen bieten hier die Möglichkeit, die kindliche Entwicklung im Verlauf abzubilden und ein verlässlicheres Bild der Zusammenhänge darzustellen als in den Momentaufnahmen von Querschnittsanalysen. Wenngleich die Kompetenzen der Kinder in der zweiten Studie zu drei Messzeitpunkten über den Verlauf eines Jahres erhoben wurden, bleibt auch dies nur ein Ausschnitt des Entwicklungsverlaufs. Gleichwohl zeigten sich die emotionalen Kompetenzen sowie das Problemverhalten der Kinder über die 3 MZP stabil, lediglich die sozialen Kompetenzen verbesserten sich signifikant in diesem Zeitraum. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das gewählte Instrument zur Erfassung der sozioemotionalen Kompetenzen Meilensteine in der Entwicklung der Kinder erfasst und somit einen Kompetenzanstieg bereits inhärent abbildet (Petermann et al., 2015).

In Bezug auf das gewählte Studiendesign zeigen beide Studien Limitationen. Mit Ausnahme der Sprachkompetenzen und der nonverbalen Intelligenz der Kinder wurden alle Daten über Selbstauskünfte von Eltern und Erzieherinnen erhoben und unterliegen den damit üblichen Einschränkungen in der Aussagekraft. Angaben zur HLE und Demografie der Eltern beinhalten neben den potentiellen Messfehlern durch formale und inhaltliche Antworttendenzen möglicherweise auch normative Antworttendenzen auf Basis der sozialen Erwünschtheit (Peer & Gamliel, 2011; Richman et al., 1999). In diesem Sinne wäre es möglich, dass Bildungs-, und Einkommensverhältnisse oder auch die Häufigkeit des Vorleseverhalten und der allgemeinen Beschäftigung mit dem Kind in den vorliegenden Daten überschätzt wurden. Während der Bildungshintergrund in der ersten Studie anhand eines Quotenplanes repräsentativ für die zu untersuchende Stichprobe war, zeigte sich in der zweiten Studie ein statistisch betrachtet überproportional hoher Bildungshintergrund sowie ein überproportional hoher SÖS der Eltern (Statistisches Bundesamt, 2018). Dies kann jedoch auch in der Stichprobenauswahl begründet liegen. So zeigen Daten aus vergleichbaren Studien, dass Eltern mit hoher Bildung häufiger an freiwilligen, wissenschaftlichen Studien teilnehmen (Burgess, 1997; Debaryshe, 1993; Niklas, 2015). Die Angaben zum Vorleseverhalten sind jedoch mit denen aus repräsentativen Stichproben vergleichbar (Stiftung Lesen, 2017; 2019).

Da das Studiendesign der ersten Studie strukturierte face-to-face Interviews mit Eltern vorsah, wurde auch der Sprachstand der Kinder in dieser Studie anhand von Elternfragebogen erhoben. Wenngleich die dafür eingesetzten Instrumente standardisierte Verfahren waren, welche unter Berücksichtigung psychologischer Gütekriterien konzipiert wurden und regelmäßig im Rahmen der kinderärztlichen Untersuchung der U7 bzw. U7a zur Erfassung des Sprachstands eingesetzt werden, so können sie doch hinsichtlich der Objektivität praktische Testverfahren mit Kindern nicht ersetzen. In dieser Einschränkung liegt somit ein zusätzlicher möglicher Grund für die im Vergleich zu anderen Studien schwächer ausfallenden Zusammenhänge mit der HLE und dem Vorleseverhalten der Eltern (Debaryshe, 1993; Frijters et al., 2000).

In Studie 2 wurden dahingegen die sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder über die jeweiligen Erzieherinnen in den Kindertagesstätten abgefragt. Dieses Vorgehen wurde bewusst gewählt, um im Vergleich zu Elternerhebungen eine unvoreingenommene und möglicherweise objektivere Einschätzung zu gewinnen (Jones et al., 2015). Nichtsdestotrotz sind auch hier objektive Testdaten der Goldstandard in psychologischen Untersuchungsdesigns und die Einschätzung der Kompetenzen durch mehrere, unterschiedliche Erzieherinnen mindert die Reliabilität der Fragebogendaten und damit auch die Aussagekraft der Ergebnisse.

Nur im zweiten Studiendesign wurde ein Längsschnittdesign verwendet, welches zumindest Hinweise auf mögliche kausale Zusammenhänge der untersuchten Variablen zulässt. Repräsentative Querschnittdaten, wie in der ersten Studie verwendet, sind ein idealer Ansatz um die hier im Vordergrund gestandenen deskriptiven und korrelativen Fragestellungen bezüglich des vergleichenden Vorleseverhaltens zu beantworten. Die Zusammenhänge zwischen Vorlesen, HLE und Sprachfähigkeiten können jedoch in dieser Studie ebenfalls nur korrelativ interpretiert werden. Die Ergebnisse der zweiten Studie sind insofern nur eingeschränkt generalisierbar, als dass sie auf einer vergleichsweise kleinen, nicht repräsentativen Stichprobe beruhen. Aufgrund der durch die Stichprobengröße begrenzten Parameteranzahl konnten daher weitere, tiefergehende Analysen wie Cross-Lagged-Panel-Designs oder Mehrebenen-Analysen im Hinblick auf die besuchten Kindergärten, nicht durchgeführt werden (Nezlek, Schröder-Abé & Schütz, 2006; Oud, 2002). Nichtsdestotrotz basieren die durchgeführten Analysen auf fundierten theoretischen Annahmen, für welche die Stichprobengröße nach den vorab durchgeführten Power-Analysen geeignet war. Darüber hinaus zeigten die durchgeführten Intraklassen-Korrelationen nur eine Varianzaufklärung von 3.7 % bis 15 % durch die jeweils besuchten Kindergärten.

Trotz der hier genannten Schwierigkeiten und Einschränkungen tragen die vorliegenden Studien substantiell zum Forschungsfeld der frühen familiären Lernumwelt bei, indem sie neuartige Erkenntnisse zum frühen Vorleseverhalten in Familien bereitstellen und die Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit vertiefend beleuchten. Gleichzeitig verweisen die dargestellten Limitationen sowie die Ergebnisse der Studien auf Ansätze für weiterführende Forschungsdesigns.

5.4 Implikationen für weiterführende Forschung

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen Ansatzpunkte und Forschungslücken zur weiteren wissenschaftlichen Überprüfung auf. Die gefundenen Zusammenhänge innerhalb der HLE sind gleichzeitig Ausschnitte eines Zusammenspiels von Facetten im größeren Kontext der familiären Lernumwelt. Dabei besteht die Möglichkeit weiterer zugrundeliegender Einflussfaktoren auf die Wirkung des Vorlesens abseits des miteinander bezogenen SÖS, etwa dem Bindungsstil zur Mutter (Bus & van Ijzendoorn, 1992). Dieser spielt im Rahmen einer hochwertigen HLE eine große Rolle und bestimmt gleichzeitig auch sozioemotionale Kompetenzen bereits in der frühen Kindheit maßgeblich mit. Eine Studie von Raikes & Thompson (2006) kommt zu dem Schluss, dass Bindungssicherheit in der Mutter-Kind-Beziehung zu mehr emotionalen Bezügen im Gespräch mit 2-jährigen Kindern führte und damit das Emotionsverständnis des Kindes im Alter von 3 Jahren verbesserte.

In Anbetracht dessen ist der hier gefundene Zusammenhang zwischen der HLE und den sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder womöglich nicht nur durch das Sprachniveau, sondern auch durch die Bindungssicherheit der Kinder vermittelt und bedarf weiterer Überprüfung. Weiterhin besteht derzeit keine Trennschärfe zwischen Konstrukten wie Bindungs- und Erziehungsstil und der affektiven Qualität der HLE (Bingham et al., 2017; Bus & van Ijzendoorn, 1995). Die affektive Qualität der HLE ist aufgrund der anspruchsvollen und in der Regel praktisch durchgeführten Erhebung in den gegenwärtigen Studienergebnissen unterrepräsentiert und sollte in zukünftigen Forschungsarbeiten miteinbezogen werden, nicht zuletzt, um sie besser von den genannten verwandten Einflussfaktoren abgrenzen zu können (Leseman & de Jong, 1998; 2018; Roberts et al., 2005). Darüber hinaus befindet sich die HLE im Zuge der allgegenwärtigen Entwicklung zu einer immer digitaleren Gesellschaft ebenfalls im Wandel. Wenn die Anzahl an gedruckten Büchern, Bibliotheksbesuchen und Zeitungsabonnements nicht mehr obligatorische Indikatoren einer qualitativ hochwertigen familiären Lernumwelt sind, steht die Konzeptualisierung der HLE vor die Herausforderung einer erforderlichen Neuanpassung (Neumann, 2016). Nicht zuletzt vermag eine digitalisierte HLE auch die Zusammenhänge mit Sprach- und sozioemotionaler Entwicklung neu zu prägen (Altun, 2019; Wirth, Ehmig, Heymann & Niklas, in press).

Um das Zusammenspiel zwischen HLE, Sprach- und sozioemotionalen Kompetenzen in der frühen Kindheit eindeutig interpretieren zu können, bedarf es weiterer, am besten

auch experimenteller, Untersuchungen. Während die vorliegenden Ergebnisse auf einen indirekten Zusammenhang zwischen HLE und sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder hindeuten, zeigen sich auch Hinweise auf einen möglichen direkten Zusammenhang, insbesondere bei älteren Kindern und in Interventionsstudien mit gezielter Buchauswahl und Vorlesestrategien (Grazzani & Ornaghi, 2012; Kozak & Recchia, 2019; Kumschick et al., 2014; Mar et al., 2009; Ornaghi et al., 2011). Die bereits dargelegten möglichen Wirkmechanismen hinter diesen Zusammenhängen werfen die Frage auf, ob sich bei Berücksichtigung weiterer Variablen wie der Wahl des Vorlesestoffes auch direkte Assoziationen zwischen HLE und der sozioemotionalen Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit abzeichnen würden.

Offen bleibt überdies die Rolle des interaktiven Vorlesens, welches hier – zum Teil im Widerspruch zu vorangehender Forschung – keine Zusammenhänge mit der sprachlichen, wie auch der sozioemotionalen Kompetenzentwicklung zeigte (Doyle & Bramwell, 2006; Duursma et al., 2008; Fettig et al., 2018; Mincic, 2009). Studiendesigns zukünftiger Forschungsansätze könnten zum einen beide Ansätze, Buchauswahl sowie die Häufigkeit sozioemotionaler Äußerungen, im Rahmen der HLE erfassen und auf ihre Auswirkungen hin überprüfen. Zum anderen sind randomisiert-kontrollierte Interventionsstudien mit unterschiedlichem Vorlesestoff und unterschiedlicher Vorlesegestaltung denkbar, ebenso quasi-experimentelle Designs mit vorlesenden und nicht-vorlesenden Eltern. Die im Rahmen der diskutierten Wirkmechanismen des frühen Vorlesens (5.2) aufgeworfene Frage, ob sich die Auswirkungen des interaktiven Vorlesens in der frühen Kindheit vermehrt textbasiert und erst mit zunehmendem Alter generalisiert in den Sprachfähigkeiten der Kinder manifestieren, bedarf darüber hinaus der weiteren Untersuchung in einem längsschnittlichen Forschungsdesign. Neben den vielfältigen Ansatzpunkten für weiterführende Forschung, lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen darüber hinaus auch Implikationen für die Praxis ableiten.

5.5 Ausblick zur praktischen Förderung frühkindlicher Kompetenzen und der Home Literacy Environment

Die Ergebnisse der vorliegenden Studien tragen zu einem tieferen Verständnis der Zusammenhänge zwischen familiären Einflussfaktoren und der Kompetenzentwicklung von Kindern bei. Vor allem in den ersten Lebensjahren ist ein detailreiches Wissen über das Zusammenspiel dieser Faktoren essentiell, da nicht nur die Kompetenzentwicklung der Kinder in dieser Zeit wichtige Entwicklungsschritte durchläuft, sondern weil zudem eine möglichst früh angelegte Förderung im ökonomischen Sinne am sinnvollsten ist (Heckman & Masterov, 2007). Ohne gezielte Interventionen zur Förderung bleibt die HLE in den ersten fünf Lebensjahren eines Kindes relativ stabil (Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011). Die im Rahmen der ersten Studie erfasste sinkende Wahrscheinlichkeit, nach dem vollendeten ersten Lebensjahr des Kindes das Vorlesen noch zu beginnen, unterstützt somit die Notwendigkeit früher familiärer Interventionen, auch im Hinblick auf eine rechtzeitige Ritualisierung von Verhaltensweisen in den Familien. Darüber hinaus verweisen die sich früh manifestierenden Entwicklungsrückstände bei Kindern im sprachlichen und sozioemotionalen Bereich auf die Bedeutung rechtzeitig ansetzender Förderung (Horwitz et al., 2012; Tröster & Reineke, 2007). Die Ergebnisse der zweiten Studie unterstützen hierbei bestehende Befunde zur Stabilität von Verhaltensproblemen bereits im frühen Kindergartenalter (Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou & Vitaro, 1995). Im Folgenden werden demzufolge verschiedene Interventionsansätze zur Förderung frühkindlicher Kompetenzen und der HLE vorgestellt und die Ableitungen aus den vorliegenden Ergebnissen zur Gestaltung passgenauer Förderangebote hervorgehoben.

In der frühen Kindheit bis hin zur Schulreife von Kindern gibt es zwei grundlegend unterscheidbare Förderungsansätze zur Unterstützung sprachlicher und sozioemotionaler Kompetenzen: Zum einen die Förderung durch Interventionsprogramme im institutionellen Setting, meist Gruppeninterventionen in Kindergärten oder anderen Bildungseinrichtungen (vgl. Ashiabi, 2007; Grazzani, Ornaghi, Agliati & Brazzelli, 2016; Marulis & Neuman, 2010) und zum anderen die Förderung der familiären Lernumwelt, in deren Rahmen sehr heterogene und individuelle Förderungsansätze verwirklicht werden, etwa durch Elternschulungen oder Buchgeschenke (de Bondt, Willenberg & Bus, 2020; England-Mason & Gonzalez, 2020; Swain & Cara, 2019). Während sich in institutionellen Settings die Sprachförderung durch gemeinsames Vorlesen und Wortschatz-

Trainings als förderlich für die rezeptiven und expressiven Sprachkompetenzen, Wortschatz, Grammatik und schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten erwiesen hat (Kuger & Lehl, 2013; Marulis & Neuman, 2010), existieren auch zur Unterstützung sozialer und emotionaler Kompetenzen bereits eine Vielzahl an Förderprogrammen in Kindergärten, welche meist das gemeinsame Spiel in den Fokus nehmen. Insbesondere gemeinsame Rollen- und Kooperationsspiele sind hierbei zur Verbesserung sozialer Fähigkeiten geeignet (Ashiabi, 2007; Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000; Mathieson & Banerjee, 2010).

Darüber hinaus gibt es auch Ansätze für institutionelle Vorleseinterventionen, in deren Rahmen durch das interaktive Vorlesen gezielt sozioemotionale Themen hervorgehoben werden (Bhavnagri & Samuels, 1996; Gonzalez et al., 2011; Martucci, 2016; Ornaghi et al., 2011; Riquelme & Montero, 2013). Im Gegensatz zu den in der vorliegenden zweiten Studie gefundenen Zusammenhängen, in welchen das Vorlesen die sozioemotionale Entwicklung über die Sprachfähigkeiten unterstützte, werden diesen Interventionen also mögliche direkte Wirkungsmechanismen zugrunde gelegt. Der Effekt von Vorleseinterventionen im Rahmen von Kindergartenprogrammen ist jedoch nicht abschließend geklärt: Während eine Meta-Analyse über Förderprogramme für 3- bis 5-jährige Kinder keine positiven Effekte derartiger Vorleseinterventionen auf die sozioemotionalen Kompetenzen feststellen konnte (Yang et al., 2019), weisen einzelne Studien mit Kindern ab 5 Jahren mitunter positive Auswirkungen interaktiver Vorleseinterventionen auf das sozioemotionale Lernen von Kindern aus (Fettig et al., 2018).

Auch die vorliegenden Ergebnisse zeigten keine positiven Zusammenhänge des interaktiven Lesens mit der Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen bei Kindern im Alter von drei Jahren. Diese Differenzen bezüglich des Zusammenhangs zwischen interaktivem Vorlesen und sozioemotionalen Kompetenzen scheinen, wie auch in Bezug auf die Sprachkompetenzen der Kinder, alterssensitiv zu sein (vgl. Abschnitt 5.2). Ähnlich aufgebaute Vorleseinterventionen im familiären Umfeld zur Förderung sozioemotionaler Gesprächsthemen zeigen ebenfalls bei Kindern ab einem Alter von knapp 5 Jahren positive Effekte (Aram, Fine & Ziv, 2013; Schapira & Aram, 2019). Hierbei wurden Eltern angeleitet, interaktiv und mit besonderem Fokus auf soziale und emotionale Inhalte vorzulesen, etwa indem sie Begriffe mentaler Zustände sowie deren Zusammenhänge erklärten und sie auf das eigene Leben des Kindes bezogen. Diese Art von Intervention zur Förderung sozioemotionaler Kompetenzen nutzt also die bekannten Vorteile des interaktiven Vorlesens und fokussiert diese auf bestimmte Inhalte. Diese Ergebnisse

verweisen zudem auf die Annahme, dass familiäre Unterstützung insbesondere bei Vorlesesituationen deren Wirkung mitbestimmt und somit nicht adäquat durch institutionelle Förderung ersetzt werden kann (Kuger & Lehl, 2013).

Eine weitere Möglichkeit der Förderung sozioemotionaler Kompetenzen über die HLE besteht möglicherweise auch in der Auswahl spezifischer, zu sozioemotionalem Austausch anregender Bücher für das gemeinsame Vorlesen (Aram & Aviram, 2009). Vor allem bildungsferne Eltern und Eltern junger Kinder haben Schwierigkeiten bei der Auswahl des passenden Vorlesestoffs für ihre Kinder, gleichzeitig profitieren diese beiden Gruppen am meisten von Buchgeschenken (Stiftung Lesen, 2017). Die vorliegenden Ergebnisse bekräftigen hierbei die Bedeutung des Buchbesitzes für eine qualitativ hochwertige HLE in der frühen Kindheit. Buchgeschenke haben sich bereits in vielen Leseförderungsprogrammen wie *bookstart*, *Reach out and Read*, *Imagination Library* oder dem deutschen *3 Meilensteine für das Lesen* als sinnvolle Strategie zur Unterstützung der HLE erwiesen, mit langfristigen Auswirkungen auf die Lesemotivation und Schriftsprachfähigkeiten von Kindern (de Bondt et al., 2020).

In Bezug auf die Förderung sozioemotionaler Anpassung zeigte sich die mütterliche Expertise bei der Kinderbuchwahl als ausschlaggebender Faktor, mit der mutmaßlich zugrundeliegenden Dynamik, dass diese Mütter Bücher wählten, die den sozioemotionalen Austausch mit Kindern zu stimulieren vermögen und förderliche Diskussionen über die Inhalte der Bücher anregen (Aram & Aviram, 2009). Unterstützung bei der Buchauswahl mag somit eine zielführende Strategie der sozioemotionalen Förderung sein: Während für die Sprachförderung die Auswahl des Lesestoffes im Vergleich zu den weiteren Faktoren des Vorleseverhaltens eine eher untergeordnete Rolle zu spielen scheint, sind die Inhalte der Vorlesegeschichten für die Förderung von sozioemotionalen Kompetenzen von großer Bedeutung (Roskos & Neuman, 2014).

Darüber hinaus gibt es im Rahmen der familiären Lernumwelt auch Ansätze zu direkten Fördermöglichkeiten der sozioemotionalen Kompetenzen: So zeigten präventive Interventionsprogramme zu Emotionsregulation und -ausdruck von Eltern mit Kindern in den ersten Lebensjahren, dass sich Verbesserungen auf Seiten der Eltern wiederum positiv auf das kindliche Emotionsverständnis auswirkte und Kinder somit lernten, ihre Emotionen besser zu erkennen und auszudrücken (Havighurst, Wilson, Harley, Prior & Kehoe, 2010).

Im sozialen Bereich können Eltern zudem angeleitet werden, ihren Kindern sozial erwünschtes Verhalten, wie die Kooperation mit Gleichaltrigen, zu vermitteln (Petermann, Petermann & Franz, 2010).

Die Förderung der HLE erfolgte bislang vor allem in Hinblick auf eine Verbesserung der Sprachkompetenzen von Kindern. Mehrere Förderansätze in Familien haben sich dabei für die Kompetenzentwicklung von Kindern als zielführend erwiesen (Nickel, 2013; Swain & Cara, 2019). Förderprogramme vereinen hierbei meist die Förderung der kindlichen Sprachkompetenzen mit einer Erweiterung der elterlichen Unterstützungsfähigkeit und der Stärkung der Schriftkultur in einer Familie (Nickel, 2013). Ein möglicher Ansatz ist hierbei, gezielt das Vorleseverhalten von Eltern zu unterstützen, etwa durch Schulungen von Eltern über die Bedeutsamkeit der HLE und Einführungen in die Technik des dialogischen Vorlesens im Rahmen von Elternabenden oder Einzel-Coachings (Cohrssen, Niklas & Tayler, 2016; Mol et al., 2008; Niklas et al., 2016b). Nicht zuletzt stärkt die Teilnahme an solchen Förderprogrammen das Bewusstsein der Eltern für die Bedeutung der familiären Lernumwelt und somit auch ihre Überzeugungen in Hinblick auf die HLE (Swain & Cara, 2019).

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Studien vermuten lassen, ist zu erwarten, dass Kinder von einer früh ansetzenden Förderung und besonders einem frühen Vorlesebeginn profitieren. Gleichzeitig zeigte die erste Studie, dass viele Eltern erst nach dem ersten Geburtstag ihres Kindes oder noch später mit dem gemeinsamen Vorlesen beginnen. Darum ist es wichtig, Förderstrategien einzusetzen, um Eltern zu einem möglichst frühen Vorlesebeginn zu motivieren und die HLE von Anfang an zu stärken. Dies kann zum Beispiel durch Aufklärung über die Sinnhaftigkeit des Vorlesens im ersten Lebensjahr unabhängig von Entwicklungsschritten des Kindes geschehen und Hilfestellungen zur praktischen Umsetzung im Alltag beinhalten. Dabei hat sich die direkte Förderung, welche sich durch persönliche Ansprache und Zusammenarbeit oder gar Elternschulungen auszeichnet, meist als hilfreicher erwiesen als eine indirekte und unpersönlichere Ansprache über Infomaterialien o.ä. (de Bondt et al., 2020; Weisleder et al., 2016).

Nicht zuletzt gibt es Bedarf, die existierenden frühen und groß angelegten Förderprogramme für Kinder auch breit zu evaluieren. Im deutschsprachigen Raum gibt es hier nur wenige Kosten-Nutzen-Analysen der Förderprogramme und Daten aus den USA zeichnen ein eher düsteres Bild von teilweise großen Frühförderprogrammen wie *Early Head Start*, dessen Nutzen die investierten Kosten nicht übersteigen (Schmitz & Kröger, 2017). Hier zeigt es sich, dass gerade bei früh begonnener Förderung die Angebote auch später aufrechterhalten werden müssen, um langfristige Erfolge zu erzielen (Cunha & Heckman, 2010).

Zusammenfassend scheint es in Einklang mit den Ergebnissen der ersten Studie zielführend, die familiäre Lernumwelt bereits frühzeitig als Ganzes zu fördern. Die fundamentalen sozialen Disparitäten in der Ausgestaltung der familiären Lernumwelt, in Bezug auf das Vorleseverhalten aber auch auf die allgemeine, aktiv gemeinsam mit dem Kind verbrachte Zeit, sowie die gefundenen Zusammenhänge der kindlichen Sprachfähigkeiten mit dem SÖS der Eltern, geben hierbei Hinweise auf die primär zu adressierende Zielgruppe in der Lese- und Familienförderung. Da die bildungsorientierte familiäre Alltagsgestaltung im weiteren Entwicklungsverlauf der Kinder bis in die Grundschulzeit relativ stabil verläuft, gilt es auch hier, Interventionen möglichst früh anzusetzen (Walper & Grgic, 2013). Ergebnisse der ersten Studie weisen auf die Notwendigkeit früher Förderprogramme in bildungsfernen Familien zur Unterstützung der HLE hin, besonders in Hinblick auf einen entwicklungsunabhängigen, frühestmöglichen Vorlesebeginn. Basierend auf den Resultaten der zweiten Studie lassen sich Fördermöglichkeiten der HLE zur Unterstützung sozioemotionaler Kompetenzen über die Sprachfähigkeiten ableiten (Sun, 2019). Insbesondere Vorlesestrategien zur Förderung des sozioemotionalen Austauschs und damit des Emotionsverständnisses scheinen hierbei zielführend. Die vorliegenden Befunde zu einem vermehrt auftretenden Problemverhalten bei Jungen im Vergleich zu Mädchen, welche aus der Literatur auch für Sprachfähigkeiten bekannt sind (Eriksson et al., 2012; Prior et al., 1994; Rose et al., 2016), verweisen zudem auf die Vorteile einer frühzeitigen, geschlechtsspezifischen Förderung.

6. Fazit

Die Befunde dieser Dissertation tragen auf mehrere Arten zu unserem Verständnis der familiären Lernumwelt und ihrer Auswirkungen bei. Zum einen zeigen sie deutliche Unterschiede in der familiären Lernumwelt von Familien mit Kindern in den ersten Lebensjahren auf, welche nicht nur die HLE und das Vorlesen, sondern die Alltagsgestaltung mit Kindern im Allgemeinen betreffen. Diese Unterschiede hängen mit strukturellen Herkunftsmerkmalen wie Bildungsniveau, Einkommen und Migrationshintergrund zusammen (Niklas & Schneider, 2013; Rindermann & Baumeister, 2015). Somit bekräftigt die vorliegende Arbeit die Bedeutung frühzeitiger Interventionen, welche gezielt förderbedürftige Familien in den Blick nehmen und dabei praktische Hilfestellungen so wie auch Hintergrundwissen über die positiven Auswirkungen frühen Vorlesens vermitteln sollten, welche sich unabhängig vom jeweiligen Kompetenzstand der Kinder zeigen (Cates et al., 2017; Debaryshe, 1993; Dunst et al., 2012a; Niklas et al., 2016a).

Zum anderen weist die vorliegende Arbeit auf Zusammenhänge zwischen der HLE, sowie Sprach- und sozioemotionalen Kompetenzen in der frühen Kindheit hin. Im Detail bedeutet dies, dass Vorlesebeginn, -häufigkeit sowie die globale HLE bereits im Alter von 2 bis 4 Jahren mit Sprachkompetenzen und darüber mediiert mit sozioemotionalen Kompetenzen assoziiert sind. Die HLE kann zudem bereits in der frühen Kindheit die sozioemotionalen Kompetenzen 12 Monate später vorhersagen. Diese Erkenntnisse stehen in Einklang mit vorangegangenen Arbeiten (Rose et al., 2018) und verweisen darauf, dass Kinder bereits früh von einer ansprechenden familiären Lernumwelt profitieren können, und eine sprachliche Förderung der Kinder zudem auf die Kompetenzentwicklung im sozioemotionalen Bereich einzahlt. Gleichwohl bedarf es weiterer Untersuchungen, um diese Zusammenhänge abschließend einzuordnen. So können im Rahmen experimenteller oder quasi-experimenteller Forschungsdesigns mit mehreren Vergleichsgruppen nicht nur die Effekte der familiären Lernumwelt besser eingeschätzt, sondern darüber hinaus auch der Zusammenhang der HLE mit sozioemotionalen Kompetenzen und weitere mögliche Wirkmechanismen, die in der Vorlesesituation selbst liegen, überprüft werden.

Insgesamt bieten die dargestellten Ergebnisse somit eine theoretische Grundlage für weiterführende Interventionsstudien. Sie bekräftigen den großen Einfluss der familiären Lernumwelt auf die kindliche Kompetenzentwicklung und verweisen auf die Möglichkeit einer gezielten Förderung der HLE zur Stärkung der sprachlichen und sozioemotionalen Kompetenzen von Kindern bereits in den ersten Lebensjahren. Mit einer frühen Unterstützung der familiären Lernumwelt können somit nicht nur Entwicklungsrückstände in der Kompetenzentwicklung von Kindern frühzeitig aufgefangen, sondern auch ein präventiver Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit geleistet werden.

Literaturverzeichnis

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P. & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460-473. doi: 10.1037/pas0000591
- Aikens, N. L. & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.235
- Altun, D. (2019). Young children's theory of mind: Home Literacy Environment, technology usage, and preschool education. *Journal of Education and Training Studies, 7*(3), 86-98. doi: 10.11114/jets.v7i3.4057
- Anand, P. & Roope, L. (2016). The development and happiness of very young children. *Social Choice and Welfare, 47*, 825-851. doi: 10.1007/s00355-016-0993-9
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 255-259. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x
- Aram, D. & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socio-emotional and literacy development. *Reading Psychology, 30*(2), 175-194. doi: 10.1080/02702710802275348
- Aram, D., Fine, Y. & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 111-122. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.03.005
- Areepattamannil, S. (2010). Parenting practices, parenting style, and children's school achievement. *Psychological Studies, 55*, 283-289. doi: 10.1007/s12646-010-0043-0
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal, 35*, 199-207. doi: 10.1007/s10643-007-0165-8
- Astington, J. W. & Baird, J. A. (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford, UK: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195159912.001.0001
- Attig, M. & Weinert, S. (2019). Häusliche Lernumwelt und Spracherwerb in den ersten Lebensjahren. *Sprache Stimme Gehör, 43*(2), 86-92. doi: 10.1055/a-0851-9049

- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science, 17*(4), 184-197. doi: 10.1080/10888691.2013.836034
- Baroody, A. E. & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*, 78-87. doi: 10.1177/0271121410392803
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion, 12*, 503-514. doi: 10.1037/a0026320
- Bergen, E. van, van Zuijen, T., Bishop, D. & de Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly, 52*(2), 147-160. doi: 10.1002/rrq.160
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(2), 344-351. doi: 10.1590/S0102-79722011000200016
- Berkule, S. B., Dreyer, B. P., Huberman, H. S., Fierman, A. H. & Mendelsohn, A. L. (2007). Attitudes about shared reading among at-risk mothers of newborn babies. *Ambulatory Pediatrics, 7*, 45-50. doi: 10.1016/j.ambp.2006.10.004
- Bhavnagri, N. P. & Samuels, B. G. (1996). Children's literature and activities promoting social cognition of peer relationship in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 307-331. doi: 10.1016/S0885-2006(96)90010-1
- Bingham, G. E., Jeon, H.-J., Kwon, K.-A. & Lim, C. (2017). Parenting styles and home literacy opportunities: Associations with children's oral language skills. *Infant and Child Development, 112*(2), 179-192. doi: 10.1037/0021-843X.112.2.179
- Bondt, M. de, Willenberg, I. A. & Bus, A. G. (2020). Do book giveaway programs promote the home literacy environment and children's literacy-related behavior and skills? *Review of Educational Research, 90*(3), 349-375. doi: 10.3102/0034654320922140
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(2), 179-192. doi: 10.1037/0021-843X.112.2.179

- Bosacki, S. (2012). Socioemotional competence, self-perceptions, and receptive vocabulary in shy Canadian children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 573-591.
- Bouazizi, A., Eickmeyer, S., Stoyanova, P., Petermann, F., Reinelt, T. & Herzmann, C. (2019). Die elterliche Beziehungsqualität als Ressource für die frühkindliche sozial-emotionale Entwicklung in den ersten Lebensjahren. *Frühe Bildung*, 67, 144-154. doi: 10.1024/1661-4747/a000384
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Briggs-Gowan, M. J. & Carter, A. S. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics*, 121(5), 957–962. doi: 10.1542/peds.2007-1948
- Brinton, B. & Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(4), 194–198. doi: 10.1044/0161-1461.2404.194
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Burgemeister, B. B., Blum, L. H. & Lorge, I. (1954). *Columbia Mental Maturity Scale. Ages 3-12. Individual test*. Oxford, UK: World Book.
- Burgess, S. R. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: A longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127, 191–199. doi: 10.1080/0300443971270116
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 368-496. doi: 10.1598/RRQ.37.4.4
- Burman, D. D., Bitan, T. & Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-1362. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021
- 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, 53–76. doi: 10.1080/10862960009548064

- Bus, A. G. & Ijzendoorn, M. H. van (1992). Patterns of attachment in frequently and infrequently reading mother-child dyads. *Journal of Genetic Psychology, 153*(4), 395-403. doi: 10.1080/00221325.1992.10753735
- Bus, A. G. & Ijzendoorn, M. H. van (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 998-1015. doi: 10.2307/748207
- Bus, A. G., Ijzendoorn, M. H. van & 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*, 1-21. doi: 10.3102/00346543065001001
- Caldwell, B. M. & Bradley, R. H. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment manual*. Little Rock, AR: University of Arkansas.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E. & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: from age three to age fifteen. *Child Development, 66*, 55-68. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00855.x
- Cates, C., Weisleder, A., Dreyer, B., Johnson, M., Seery, A., Canfield, C. F., Berkule Johnson, B. & Mendelsohn, A. L. (2017). *Early reading matters: Long-term impacts of shared bookreading with infants and toddlers on language and literacy outcomes*. Paper presented at the Pediatric Academic Societies Meeting, San Francisco, CA.
- Chow, B. W.-Y., Ho, C. S.-H., Wong, S. W. L., Waye, M. M. Y. & Zheng, M. (2017). Home environmental influences on children's language and reading skills in a genetically sensitive design: Are socioeconomic status and home literacy environment environmental mediators and moderators? *Scandinavian Journal of Psychology, 58*(6), 519-529. doi: 10.1111/sjop.12397
- Clark, B. A. (2000). First- and second-language in early childhood. In D. Rothenberg (Ed.), *Issues in early childhood education: curriculum, teacher education, and dissemination of information* (pp. 181-188). University of Illinois, IL: Early Childhood and Parenting Collaborative
- Cohrssen, C., Niklas, F. & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversation-analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator-child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy, 16*, 361-382. doi: 10.1177/1468798415592008

- Cooper, B. R., Moore, J. E., Powers, C. J., Cleveland, M. & Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development*, 25, 1248-1264. doi: 10.1080/10409289.2014.932236
- Council on Early Childhood (2014). Literacy promotion: An essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*, 134(2), 404-409. doi: 10.1542/peds.2014-1384
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28(3), 421-429. doi: 10.1037/0012-1649.28.3.421
- Cunha, F. & Heckman, J. J. (2010). Investing in young people. *NBER Working Paper No. 16201*. doi: 10.3386/w16201
- Cunningham, A. E. & Stanovic, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1, 137-149.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865. doi: 10.1111/1467-8624.00061
- Daseking, M. & Petermann, F. (2008). Diagnostik kognitiver Leistungen im Vorschulalter. Früherkennung von Entwicklungsrisiken und Lernstörungen des Schulalters. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 156, 685-694. doi: 10.1007/s00112-008-1782-z
- Dearing, E., Casey, B. M., Ganley, C. M., Tillinger, M., Laski, E. & Montecillo, C. (2012). Young girls' arithmetic and spatial skills: The distal and proximal roles of family socioeconomics and home learning experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 458-470. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.01.002
- Debaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20(2), 455-461. doi: 10.1017/S0305000900008370
- Debaryshe, B. D. & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78(3), 1303-1311. doi: 10.2466/pms.1994.78.3c.1303
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press.

- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*, 1-48. ISSN: 1224-8398
- Deniz Can, D. & Ginsburg-Block, M. (2016). Parenting stress and home-based literacy interactions in low-income preschool families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 46*, 51-62. doi: 10.1016/j.appdev.2016.07.002
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Michnick Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*. doi: 10.1155/2012/602807
- Dimitrova, V. & Lüdmann, M. (2011). Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 115-130). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-531-93323-8_6
- Dore, R. A., Amend, S. J., Michnick Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of mind: A hidden factor in reading comprehension? *Educational Psychology Review, 30*, 1067-1089. doi: 10.1007/s10648-018-9443-9
- Dotti Sani, G. M. & Treas, J. (2016). Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965-2012. *Journal of Marriage and Family, 78*(4), 1083-1096. doi: 10.1111/jomf.12305
- Doyle, B. G. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher, 59*(6), 554-564. doi: 10.1598/RT.59.6.5
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Dunst, C. J., Simkus, A. & Hamby, D. W. (2012a). Relationship between age of onset and frequency of reading and infants' and toddlers' early language and literacy development. *Center for Early Literacy Reading, 5*(3).
- Dunst, C. J., Simkus, A. & Hamby, D. W. (2012b). Children's story retelling as a literacy and language enhancement strategy. *Center for Early Literacy Reading, 5*(2).
- Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood, 93*, 554-557. doi: 10.1136/adc.2006.106336

- Dyer, J. R., Shatz, M. & Wellmann, H. W. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development, 15*, 17-37. doi: 10.1016/S0885-2014(00)00017-4
- Ehmig, S. C. & Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag: Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Ehmig, S. C. & Seelmann, C. (2014). Das Potenzial digitaler Medien in der frühkindlichen Lesesozialisation. *Frühe Bildung, 3*, 196-202. doi: 10.1026/2191-9186/a000174
- England-Mason, G. & Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: A review of emotion socialization parenting programs for young children. *Emotion, 20*, 98-104. doi: 10.1037/emo0000638
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M. P., Wehberg, S., ... & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology, 30*(2), 326-343. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x
- Farrant, B. M. & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language, 32*(3), 343-364. doi: 10.1177/0142723711422626
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K. & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research, 16*(4), 436-448. doi: 10.1177/1476718X18804848
- Flensburg-Madsen, T. & Mortensen, E. L. (2018). Associations of early developmental milestones with adult intelligence. *Child Development, 89*(2), 638-648. doi:10.1111/cdev.12760
- Fletcher, K. L., Perez, A., Hooper, C. & Claussen, A. H. (2005). Responsiveness and attention during picture-book reading in 18-month-old to 24-month-old toddlers at risk. *Early Child Development and Care, 175*, 63-83. doi: 10.1080/0300443042000230339
- Fletcher, K. L. & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Development Review, 25*, 64-103. doi: 10.1016/j.dr.2004.08.009
- Formby, S. (2014). *Children's early literacy practices at home and in early years settings: Second annual survey of parents and practitioners*. London, UK: National Literacy Trust.

- 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, 13-36. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.01.006
- Frijters, J. C., Barron, R. W. & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.466
- Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M. & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 751-766. doi: 10.1007/BF01447475
- Ganea, P. (2003). *Do young children learn words from picture books?* Paper presented at the congress of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Ganea, P. A., Pickard, M. B. & DeLoache, J. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9, 46-66. doi: 10.1080/15248370701836592
- Gilkerson, J., Richards, J. A. & Topping, K. J. (2015). The impact of book reading in the early years on parent-child language interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7, 92-110. doi: 10.1177/1468798415608907
- Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Oller, D. K., Russo, R. & Vohr, B. (2018). Language experience in the second year of life and language outcomes in late childhood. *Pediatrics*, 142(4). doi: 10.1542/peds.2017-4276
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. & Quintanilla, L. (2015). Improving social competence through emotion knowledge in 2-year-old children: A pilot study. *Early Education and Development*, 26(8), 1128-1144. doi: 10.1080/10409289.2015.1016380
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M. & Simmons, L. (2011). Developing low-income preschoolers' social studies and science vocabulary knowledge through content-focused shared book reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 25-52. doi: 10.1080/19345747.2010.487927
- Goodman, R. (2005). *Strengths and Difficulties Questionnaire. Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires*. Retrieved from <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German> [accessed on 05.05.2017].

- Grazzani, I. & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood? *Cognitive Development, 27*(2), 99-111. doi: 10.1016/j.cogdev.2012.03.002
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A. & Brazzelli, E. (2016). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding, and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infancy, 21*(2), 199-227. doi: 10.1111/infa.12107
- Grimm, H., Aktaş, M. & Frevert, S. (2010). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für dreibis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119. doi: 10.1111/1467-9507.00150
- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children, 70*(4), 453-469. doi: 10.1177/001440290407000405
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 75-90. doi: 10.1016/S0885-2006(99)00038-1
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator, 27*, 4-9.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal, 37*(6), 893-914. doi: 10.1080/01411926.2010.506945
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R. & Kehoe, C. (2010). Tuning in to kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children – findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(12), 1342-1350. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02303.x
- Hayes, N. & Berthelsen, D. C. (2020). Longitudinal profiles of shared book reading in early childhood and children's academic achievement in year 3 of school. *School Effectiveness and School Improvement, 31*, 31-49. doi: 10.1080/09243453.2019.1618347
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *NBER Working Paper No. 2725*. doi: 10.3386/w13016

- Hemmerechts, K., Agirdag, O. & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69, 85-101. doi: 10.1080/00131911.2016.1164667
- Hindman, A. H. & Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 191-223. doi: 10.1353/mpq.2012.0012
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E. & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287-313. doi: 10.1007/s11145-013-9445-4
- Hodge, R. (2016). Adapting a MOOC for research: Lessons learned from the first presentation of literature and mental health: Reading for wellbeing. *Journal of Interactive Media in Education*, 19, 1–17, doi: 10.5334/jime.428
- Holland, J. W. (2008). Reading aloud with infants: The controversy, the myth, and a case study. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 383-385. doi: 10.1007/s10643-007-0203-6
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Honig, A. S. & Shin, M. (2001). Reading aloud with infants and toddlers in child care settings: An observational study. *Early Childhood Education Journal*, 28, 193-197. doi: 10.1023/A:1026551403754
- Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252–271. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.252
- Horst, J. S. (2013). Context and repetition in word learning. *Frontiers in Psychology*, 4. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00149
- Horst, J. S., Parsons, K. L. & Bryan, N. M. (2011). Get the story straight: contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in Psychology*, 2. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00017
- Horwitz, S. M., Hurlburt, M. S., Heneghan, A., Zhang, J., Rolls-Reutz, J., Fisher, E., Landsverk, J. & Stein, R. E. K. (2012). Mental health problems in young children investigated by U.S. child welfare agencies. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(6), 572-581. doi: 10.1016/j.jaac.2012.03.006

- Johnson, A. D., Martin, A., Brooks-Gunn, J. & Petrill, S. A. (2008). Order in the house! Associations among household chaos, the home literacy environment, maternal reading ability, and children's early reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(4), 445-472. doi: 10.1353/mpq.0.0009
- Jones, D. E., Greenberg, M. & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. doi: 10.2105/AJPH.2015.302630
- Jong, P. F. de & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389–414. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00080-2
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185–193. doi: 10.1044/0161-1461(2004/018)
- Kalb, G. & van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1-24. doi: 10.1016/j.econedurev.2014.01.002
- Karrass, J. & Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of shared parent–infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 133–148. doi: 10.1016/j.appdev.2004.12.003
- Karrass, J., VanDeventer, M. C. & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134–146. doi: 10.1037/0893-3200.17.1.134
- Kelly, Y., Sacker, A., Del Bono, E., Francesconi, M. & Marmot, M. (2011). What role for the home learning environment and parenting in reducing the socioeconomic gradient in child development? Findings from the Millennium Cohort Study. *Archives of Disease in Childhood*, 96(9), 832-837. doi: 10.1136/adc.2010.195917
- Kim, S., Im, H. & Kwon, K.-A. (2015). The role of the Home Literacy Environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *Child & Youth Care Forum*, 44, 835-852. doi: 10.1007/s10566-015-9309-y
- Kohm, K. E., Holmes, R. M., Romeo, L. & Koolidge, L. (2016). The connection between shared storybook readings, children's imagination, social interactions, affect, prosocial behavior, and social play. *International Journal of Play*, 5(2), 128-140. doi: 10.1080/21594937.2016.1203895

- Korat, O., Klein, P. & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20(4), 361-398. doi: 10.1007/s11145-006-9034-x
- Kozak, S. & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569-577. doi: 10.1002/trtr.1760
- Kucirkova, N., Dale, P. S. & Sylva, K. (2018). Parents reading with their 10-month-old babies: key predictors for high-quality reading styles. *Early Child Development and Care*, 188(2), 195-207. doi: 10.1080/03004430.2016.1211117
- Kucirkova, N., Messer, D. & Sheehy, K. (2014). The effects of personalisation on young children's spontaneous speech during shared book reading. *Journal of Pragmatics*, 71, 45-55. doi: 10.1016/j.pragma.2014.07.007
- Kuger, S. & Lehl, S. (2013). Wechselwirkungen vorschulischer Erfahrungen in Kindergarten und Familie und ihre Bedeutung für das Lesen im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(4).
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R. & Menningshaus, W. (2014). Reading and feeling: the effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, 1448. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01448
- Lamme, L. L. & Packer, A. B. (1986). Bookreading behaviors of infants. *The Reading Teacher*, 39(6), 504-509.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D. & Solari, E. F. (2011). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48(4), 969-986. doi: 10.1037/a0026400
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Lane, H. B. & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675. doi: 10.1598/RT.60.7.7
- Lehl, S., Ebert, S., Blaurock, S., Roßbach, H. G. & Weinert, S. (2020). Long-term and domain-specific relations between the early years home learning environment and students' academic outcomes in secondary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 31, 102-124. doi: 10.1080/09243453.2019.1618346

- Lehrl, S., Ebert, S., Roßbach, H. G. & Weinert, S. (2012). Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(2), 115-133.
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vahaatoranta, E. & Suggate, S. (2019). *Erzählen versus Vorlesen. Der Einfluss der Sprachkomplexität und des Erzählverhaltens auf kindliches Verhalten, Wortlernen und Geschichtenverständnis*. Tagungsbeitrag präsentiert auf der Fachgruppentagung Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (paEpsy), Leipzig, Deutschland.
- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (1998). Home Literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318. doi: 10.1598/rrq.33.3.3
- l'Etoile, S. K. de (2006). Infant behavioral responses to infant-directed singing and other maternal interactions. *Infant Behavior & Development*, 29(3), 456-470. doi: 10.1016/j.infbeh.2006.03.002
- Liebeskind, K. G., Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A. & Linebarger, D. L. (2014). The home literacy environment: Exploring how media and parent-child interactions are associated with children's language production. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 482-509. doi: 10.1177/1468798413512850
- Linberg, T. & Wenz, S. E. (2017). Ausmaß und Verteilung sozioökonomischer und migrationsspezifischer Ungleichheiten im Sprachstand fünfjähriger Kindergartenkinder. *Journal for Educational Research Online*, 9, 77-98.
- Lonigan, C. J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. In R. K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition. Implications for reading comprehension* (pp. 15-31). New York, NY: The Guildford Press.
- Mar, R. A., Oatley, K. & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428. doi: 10.1515/COMM.2009.025
- Martucci, K. (2016). Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children's theory of mind development. *Journal of Early Childhood Research*, 14, 55-68. doi: 10.1177/1476718X14523750
- Marulis, L. M. & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. doi: 10.3102/0034654310377087

- Mathieson, K. & Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence. *Educational and Child Psychology*, 27, 9-20.
- Mathis, E. T. B. & Bierman, K. L. (2015). Dimensions of parenting associated with child prekindergarten emotion regulation and attention control in low-income families. *Social Development*, 24(3), 601-620. doi: 10.1111/sode.12112
- McCabe, P. C. & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313-321. doi: 10.1002/pits.10161
- 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. doi: 10.1026/0049-8637.41.3.121
- McMahon, R. (1996). Introducing infants to the joy of reading. *Dimensions of Early Childhood*, 24, 236-239.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014). *miniKIM 2014 Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-jähriger*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf [24.05.2020].
- Meindl, M. & Jungmann, T. (2014). Erfassung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen im Vorschulalter zur primären Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 211-226.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 95-114. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x
- Milligan, K., Astington, J. W. & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x
- Mincic, M. S. (2009). *Dialogic reading with emotion-laden storybooks: Intervention methods to enhance children's emergent literacy and socio-emotional skills*. Unpublished dissertation, George Mason University, Fairfax, VA.

- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26. doi: 10.1080/10409280701838603
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017.). *PIRLS 2016 International results in reading*. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> [24.05.2020].
- NEPS (2017). *Neues aus der NEPS-Studie "Bildung von Anfang an" Ausgabe 2017*. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi), Bamberg. Verfügbar unter: https://www.neps-studie.de/Portals/22/B102_123_Ergebnisse_2017_web.pdf [24.05.2020].
- Neuman, S. B. (2013). Explaining and understanding early literacy. In J. F. Maas, S. C. Ehmic & C. Seelmann (Eds.), *Prepare for life! Raising awareness for early literacy education* (pp. 53-60). Mainz: Stiftung Lesen.
- Neuman, S. B., Kaefer, T. & Pinkham, A. M. (2018). A double dose of disadvantage: Language experiences for low-income children in home and school. *Journal of Educational Psychology*, 110, 102–118. doi: 10.1037/edu0000201
- Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers and Education*, 97, 61-68. doi: 10.1016/j.compedu.2016.02.013
- Nezlek, J. B., Schröder-Abé, M. & Schütz, A. (2006). Mehrebenenanalysen in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 57, 213-223. doi: 10.1026/0033-3042.57.4.213
- Nickel, S. (2013). Family Literacy. A short Overview. In J. F. Maas, S. C. Ehmic & C. Seelmann (Eds.), *Prepare for life! Raising awareness for early literacy education* (pp. 144-149). Mainz: Stiftung Lesen.
- Nieding, G. (2006). *Wie verstehen Kinder Texte? Die Entwicklung kognitiver Repräsentationen*. Lengerich: Pabst Science.
- Niklas, F. (2014). *Mit Würfelspiel und Vorlesebuch. Welchen Einfluss hat die familiäre Lernumwelt auf die kindliche Entwicklung?* Berlin: Springer.
- Niklas, F. (2015). Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(2), 106-120. doi: 10.2378/peu2015.art11d
- Niklas, F., Cohrssen, C. & Tayler, C. (2016a). The sooner, the better: Early reading to children. *SAGE Open*, 6, 1-11. doi: 10.1177/2158244016672715

- Niklas, F., Cohrssen, C. & Tayler, C. (2016b). Parents supporting learning: A non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 121-142. doi: 10.1080/09669760.2016.1155147
- Niklas, F., Möllers, K. & Schneider, W. (2013). Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(2), 94-111. doi: 10.2378/peu2013.art08d
- Niklas, F., Nguyen, C., Cloney, D. S., Tayler, C. & Adams, R. (2016). Self-report measures of the home learning environment in large scale research: Measurement properties and associations with key developmental outcomes. *Learning Environments Research*, 19, 181–202. doi: 10.1007/s10984-016-9206-9
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.10.001
- Niklas, F. & Schneider, W. (2017a). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263-274. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.03.006
- Niklas, F. & Schneider, W. (2017b). Intervention in the Home Literacy Environment and Kindergarten Children's Vocabulary and Phonological Awareness. *First Language*, 37, 433-452. doi: 10.1177/0142723717698838
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N. & Ehmig, S. C. (under review). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes towards shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J. & Grazzani Gavazzi, I. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 239-259. doi: 10.1080/15248372.2011.563487
- Ortiz, C., Stowe, R. M. & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263-281. doi: 10.1016/s0885-2006(01)00101-6
- Oud, J. H. L. (2002). Continuous time modeling of the cross-lagged panel design. *Kwantitatieve Methoden*, 69, 1-26.

- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A. & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *164*(5), 425-431. doi: 10.1001/archpediatrics.2010.50
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J. & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, *9*(3-4), 427-440. doi: 10.1016/0885-2006(94)90018-3
- Peer, E. & Gamliel, E. (2011). Too reliable to be true? Response bias as a potential source of inflation in paper-and-pencil questionnaire reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *16*. doi: 10.7275/e482-n724
- Petermann, F. & Koglin, U. (2008). Frühe Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, *17*(3), 137-142. doi: 10.1026/0942-5403.17.3.137
- Petermann, U., Petermann, F. & Koglin, U. (2015). *Entwicklungsbeobachtung und – dokumentation EBD 3-48 Monate: Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Petermann, U., Petermann, F. & Franz, M. (2010). Erziehungskompetenz und Elterntraining. *Kindheit und Entwicklung*, *19*(2), 67-71. doi: 10.1026/0942-5403/a000010
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Phillips, B. M. & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the Home Literacy Environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, *13*(2), 146-174. doi: 10.1080/10888430902769533
- Phillips, L. M., Norris, S. P. & Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, *49*(2), 82-88. doi: 10.1037/0708-5591.49.2.82
- Piaget, J. (1976) Piaget's Theory. In B. Inhelder, H. H. Chipman & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and His School* (pp. 11-23). Berlin: Springer.
- Pillinger, C. & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, *48*(3), 155-163. doi: 10.1111/lit.12018
- Pons, F., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(2), 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022

- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353. doi: 10.1111/1467-9450.00354
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., Oberklaid, F. & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from three to seven years: age, sex, and sociodemographic differences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 233-252.
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G. & Snowling, M. J. (2017). The Home Literacy Environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514. doi: 10.1080/10888438.2017.1346660
- Raikes, H. A. & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 89-104. doi: 10.1348/026151005X70427
- Read, K., Macauley, M. & Furay, E. (2014). The Seuss boost: Rhyme helps children retain words from shared storybook reading. *First Language*, 34(4), 354-371. doi: 10.1177/0142723714544410
- Reinders, H. (2008): Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Ein Forschungsstand. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern - Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 27-45). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Richman, W. L., Kiesler, S., Weisband, S., Drasgow, F., Richman, W. L., Kiesler, S., ... & Drasgow, F. (1999). A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), 754-775. doi: 10.1037/0021-9010.84.5.754
- Rindermann, H. & Baumeister, A. E. E. (2015). Parents' SES v. parental educational behavior and children's development: A reanalysis of the Hart and Risley study. *Learning and Individual Differences*, 37, 133-138. doi: 10.1016/j.lindif.2014.12.005
- Riquelme, E. & Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226-239. doi: 10.1080/10749039.2013.781185
- Roberts, J., Jergens, 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. doi: 10.1044/1092-4388(2005/024)

- Rodriguez, E. T. & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the Home Learning Environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058-1075. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x
- Rose, E., Ebert, S. & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. *Frühe Bildung*, 5(2), 66-72. doi: 10.1026/2191-9186/a000254
- Rose, E., Lehrl, S., Ebert, S. & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the Home Literacy Environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29(3), 342-356. doi: 10.1080/10409289.2017.1409096
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Roskos, K. & Neuman, S. B. (2014). Best practices in reading. A 21st century skill. *The Reading Teacher*, 67(7), 507-511. doi: 10.1002/trtr.1248
- Rubio-Fernández, P. & Geurts, B. (2013). How to pass the false-belief test before your fourth birthday. *Psychological Science*, 24, 27-33. doi: 10.1177/0956797612447819
- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C. & Garnham, A. (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development*, 18(2), 139-158. doi: 10.1016/s0885-2014(03)00002-9
- Salisch, M. von, Hänel, M. & Denham, S. A. (2015). Emotionswissen, exekutive Funktionen und Veränderungen bei Aufmerksamkeitsproblemen von Vorschulkindern. *Kindheit und Entwicklung*, 24(2), 78-85. doi: 10.1026/0942-5403/a000163
- Schapira, R. & Aram, D. (2019). Shared book reading at home and preschoolers' socio-emotional competence. *Early Education and Development*. doi: 10.1080/10409289.2019.1692624
- Schlebbe, K. (2015). *Vorlesen mit dem Tablet: Auswahlkriterien für digitale Kinderbücher*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Humboldt Universität zu Berlin.
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M. & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, 20(6), 409-431. doi: 10.1002/icd.733
- Schmitz, S. & Kröger, A. (2017). Effizienzanalysen frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote: Mehr differenzierte Analysen für Deutschland erforderlich. *DIW Roundup: Politik im Fokus*, 112.

- Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. W. Waßner (Hrsg.), *Text - Verstehen: Grammatik und darüber hinaus* (S. 222-238). Berlin: de Gruyter. doi: 10.1515/9783110199963.2.222
- Scholastic (2019). *Kids and Family Reading Report 7th Edition: The rise of read-aloud*. Retrieved from: https://www.scholastic.com/content/dam/KFRR/Downloads/KFRR_The%20Rise%20of%20Read%20Aloud.pdf [23.04.2020].
- Schultz, D., Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development*, 9(3), 284-301. doi: 10.1111/1467-9507.00126
- Schwab, S., Gasteiger-Klicpera, B., Patzelt, D., Riemenschneider, I. C., Knapp, W. & Kucharz, D. (2014). Effekte sprachlicher Förderung sowie sozialer Aspekte auf sprachliche Lernzuwächse bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Vorschulalter. *Lernen und Lernstörungen*, 3, 39-51. doi: 10.1024/2235-0977.a000051
- Seidenfeld, A. M., Johnson, S. R., Woodburn Cavadel, E. & Izard, C. E. (2014). Theory of mind predicts emotion knowledge development in Head Start children. *Early Education and Development*, 25(7), 933-948. doi: 10.1080/10409289.2014.883587
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19, 27-44. doi: 10.1080/10409280701838710
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. doi: 10.1111/1467-8624.00417
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568. doi: 10.1111/cdev.12222
- Shayer, M. (2003). Not just Piaget; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. *Learning and Instruction*, 13(5), 465-485. doi: 10.1016/S0959-4752(03)00092-6
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Heidelberg: Springer Spektrum.

- Simcock, G. & DeLoache, J. (2006). Get the picture? The effects of iconicity on toddlers' reenactment from picture books. *Developmental Psychology*, 42(6), 1352-1357. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1352
- Simoni, H., Herren, J., Kappeler, S. & Licht, B. (2016). Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*, 2. Aufl. (S. 15-35). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt. (2018). *Statistisches Jahrbuch Deutschland und Internationales*. Zwickau: Westermann. ISBN: 978-3-8246-1074-7
- Statistisches Bundesamt (2020). *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=2&step=0&titel=Statistik+%28Tabellen%29&levelid=1587731501214&levelid=1587731475471#abreadcumb> [24.04.2020].
- Stiftung Lesen (2015). *Vorlesestudie 2015. Vorlesen – Investition in Mitgefühl und solidarisches Handeln*. Verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1666> [06.03.2017].
- Stiftung Lesen (2016). *Vorlesestudie 2016. Was wünschen sich Kinder? Repräsentative Befragung von Kindern im Alter von 5 bis 10 Jahren und ihren Müttern*. Verfügbar unter <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1921> [26.04.2020].
- Stiftung Lesen (2017). *Vorlesestudie 2017. Vorlesen – aber ab wann? Vorlesestudie 2017 – Vorlesen und Erzählen als sprachliche Impulse in den ersten Lebensjahren*. Verfügbar unter <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2128> [26.04.2020].
- Stiftung Lesen (2019). *Vorlesen: Mehr als Vorlesen! Vorlesestudie 2019 - Vorlesepraxis durch sprachanregende Aktivitäten in Familien vorbereiten und unterstützen*. Verfügbar unter <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2595> [26.04.2020].

- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2001). The role family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 53-71. doi: 10.1002/cd.15
- Suchodoletz, W., Sachse, S., Kademann, S. & Tippelt, S. (2012). *Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. Der SBE-2-KT und SBE-3-KT für zwei- bzw. dreijährige Kinder*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Sun, H. (2019). Home Environment, Bilingual Preschooler's Receptive Mother Tongue Language Outcomes, and Social-Emotional and Behavioral Skills: One Stone for Two Birds? *Frontiers in Psychology*, 10, 1640. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01640
- Swain, J. M. & Cara, O. (2019). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431-458. doi: 10.1177/1468798417745118
- Sy, S. R., Gottfried, A. W. & Gottfried, A. E. (2013). A transactional model of parental involvement and children's achievement from early childhood through adolescence. *Parenting: Science and Practice*, 13(2), 133-152. doi: 10.1080/15295192.2012.709155
- Taube, K. (2013). Talk, listen and read: Social factors impacting literacy acquisition. In J. F. Maas, S. C. Ehmig & C. Seelmann (Eds.), *Prepare for life! Raising awareness for early literacy education* pp. 103-105). Mainz: Stiftung Lesen.
- Taylor, C. (2017). *The E4Kids study: Assessing the effectiveness of Australian early childhood education and care programs. Overview of findings at 2016*. Retrieved from http://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/2310907/E4Kids-Report-3.0_WEB.pdf [24.05.2020].
- Taylor, D. (1983). *Family Literacy: Young children learning to read and to write*. Portsmouth, UK: Heinemann Educational Books.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- Tompkins, V., Logan, J. A. R., Blosser, D. F. & Duffy, K. (2017). Child language and parent discipline mediate the relation between family income and false belief understanding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 158, 1-18. doi: 10.1016/j.jecp.2017.01.001

- Toth, K., Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I. & Taggart, B. (2020). Home learning environment across time: the role of early years HLE and background in predicting HLE at later ages. *School Effectiveness and School Improvement*, 31, 7-30. doi: 10.1080/09243453.2019.1618348
- Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1-29. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x
- Trivette, C. M., Simkus, A., Dunst, C. J. & Hamby, D. W. (2012). Repeated book reading and preschoolers' early literacy development. *Center for Early Literacy Learning*, 5(5), 1–13.
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter: Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *Kindheit und Entwicklung*, 16(3), 171-179. doi: 10.1026/0942-5403.16.3.171
- 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), 271-281. doi: 10.1027/1015-5759.21.4.271
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L. & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York, NY: MDRC.
- Voltmer, K. & Salisch, M. von (2007). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, 59, 107–118. doi: 10.1016/j.lindif.2017.08.006
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Waanders, C., Mendez, J. L. & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636. doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.003

- Walper, S. & Grgic, M. (2013). Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie. Zur relativen Bedeutung von sozialer Herkunft, elterlicher Erziehung und Aktivitäten in der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(3), 503-531. doi: 10.1007/s11618-013-0375-3
- Walsh, B. A. & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, *33*(4), 273–278. doi: 10.1007/s10643-005-0052-0
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *93*(2), 243-250. doi: 10.1037/0022-0663.93.2.243
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, *176*(3-4), 357-378. doi: 10.1080/03004430500063747
- Weisleder, A., Cates, C. B., Dreyer, B. P., Berkule Johnson, S., Huberman, H. S., Seery, A. M., Canfield, C. F. & Mendelsohn, A. L. (2016). Promotion of positive parenting and prevention of socioemotional disparities. *Pediatrics*, *137*(2). doi: 10.1542/peds.2015-3239
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, *72*(3), 655-684. doi: 10.1111/1467-8624.00304
- 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 picture book reading. *Developmental Psychology*, *24*(4), 552–558. doi: 10.1037/0012-1649.24.4.552
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69*(3), 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Whittaker, J. E. V., Jones Harden, B., See, H. M., Meisch, A. D. & Westbrook, T. R. (2011). Family risks and protective factors: Pathways to Early Head Start toddlers' social-emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*, 74-86. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.04.007
- Winsler, A. (2003). Vygotskian perspectives in early childhood education: Translating ideas into classroom practice. *Early Education and Development*, *14*(3), 253-270. doi: 10.1207/s15566935eed1403_1

- Wirth, A., Ehmig, S. C., Drescher, N., Guffler, S. & Niklas, F. (2019). Facets of the early Home Literacy Environment and children's linguistic and socioemotional competencies. *Early Education and Development*. doi: 10.1080/10409289.2019.1706826
- Wirth, A., Ehmig, S. C., Heymann, L. & Niklas, F. (2020). Das Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Zusammenhang mit familiärer Lernumwelt und Sprachentwicklung, *Frühe Bildung*, 9, 26-32. doi: 10.1026/2191-9186/a000464
- Wirth, A., Ehmig, S. C., Heymann, L. & Niklas, F. (in press). Literacy at home: Promoting the use of digital media in response to key factors associated with reading skills. In K. J. Rohlfing & C. Müller-Brauers (Eds.), *International Perspectives on Digital Media and Early Literacy*. Milton Park, UK: Routledge.
- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 241-258. doi: 10.1111/1467-9817.00173
- Yang, W., Datu, J. A. D., Lin, X., Lau, M. M. & Li, H. (2019). Can early childhood curriculum enhance social-emotional competence in low-income children? A meta-analysis of the educational effects. *Early Education and Development*, 30, 36-59. doi: 10.1080/10409289.2018.1539557

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zusammenhänge zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen, familiärer Lernumwelt und kindlichen Kompetenzen im Vorschul- und Schulalter (in Anlehnung an Niklas, 2014).....6

Abbildung 2: Die emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren (Petermann & Wiedebusch, 2016).....12

Abkürzungsverzeichnis

HLE	Home Literacy Environment
MZP	Messzeitpunkt
SEM	Strukturgleichungsmodell (<i>structural equation model</i>)
SÖS	Sozioökonomischer Status
ToM	<i>Theory of Mind</i>

APPENDIX

- A Eltern-Interviewleitfaden (Studie 1)
- B Freigabe durch die Ethikkommission, Universität Würzburg (Studie 2)
- C Anschreiben und Einverständniserklärungen für Eltern und Kindertagesstätten (Studie 2)

Standardisierter Interview-Leitfaden mit dem verwendeten Fragebogen zur HLE in Anlehnung an Niklas (2015) und den Sprachbeurteilungsinstrumenten SBE-2-KT und SBE-3-KT (Suchodoletz, Sachse, Kademann & Tippelt, 2012).

1. Fragen zum demografischen Hintergrund

1.1 Mit wem wird das Interview geführt?

Vater / Partner (1)

Mutter / Partnerin (2)

1.2 Wann wurde das Quotenkind geboren?

Tag: _____ Monat: _____ Jahr: _____

Alter in Monaten: _____

1.3 Geschlecht des Quotenkindes:

Junge (1)

Mädchen (2)

1.4 Haushaltsgröße (inkl. befragtem Elternteil + Kind):

2 Personen (2)

3 Personen (3)

4 Personen (4)

5 Personen und mehr (5)

1.5 Schulabschluss der Eltern / Erziehungsberechtigten: Vater / Partner; Mutter / Partnerin

ohne Volks- oder Hauptschulabschluss (1) (1)

Volks- / Hauptschulabschluss ohne Lehre (2) (2)

Volks- / Hauptschulabschluss mit Lehre (3) (3)

Mittel- / Realschule / Gymnasium ohne Abitur (4) (4)

Fachschule / Handelsschule (5) (5)

Polytechnische Oberschule (POS) (6) (6)

Gymnasium mit Abitur (7) (7)

Erweiterte Polytechnische Oberschule (EOS) / Fachoberschule (8) (8)

Hochschule / Universität / Fachhochschule (9) (9)

1.6 Wann wurden Sie geboren?

Vater / Partner: Monat: _____ Jahr: _____

Mutter / Partnerin Monat: _____ Jahr: _____

1.7 Familienstand der Mutter:

Eltern sind nicht verheiratet, aber leben zusammen (1)

Eltern sind verheiratet und leben zusammen (2)

Eltern sind verheiratet, leben aber getrennt (3)

Eltern sind geschieden und leben getrennt (4)

Alleinerziehend - ohne Vater / Mutter und ohne anderen Lebenspartner (5)

Alleinerziehend - ohne Vater / Mutter, aber mit anderem Lebenspartner (Patchwork-Familie) (6)

Sonstiges (7)

Alle Rechte für Frageformulierungen zum demografischen Hintergrund liegen bei iconkids & youth.

1.8 Haushaltsnettoeinkommen pro Monat:

Wenn Sie einmal alles zusammenzählen: Wie hoch ist Ihr monatliches Haushalts-Netto-Einkommen? Damit ist der Betrag gemeint, der Ihrem Haushalt insgesamt jeden Monat nach Abzug der Steuern und Sozialversicherungen insgesamt zur Verfügung steht (also "netto")?

- bis € 780,- pro Monat (1)
- € 781,- bis € 1.300,- (2)
- € 1.301,- bis € 1.800,- (3)
- € 1.801,- bis € 2.300,- (4)
- € 2.301,- bis € 2.800,- (5)
- € 2.801,- bis € 3.418,- (6)
- € 3.419,- und mehr (7)

1.9 Bundesland des Wohnorts:

- | | |
|-------------------------|-----------------------------|
| Bremen (1) | Baden-Württemberg (9) |
| Hamburg (2) | Bayern (10) |
| Niedersachsen (3) | Berlin (11) |
| Schleswig-Holstein (4) | Brandenburg (12) |
| Nordrhein-Westfalen (5) | Mecklenburg-Vorpommern (13) |
| Hessen (6) | Sachsen-Anhalt (14) |
| Rheinland-Pfalz (7) | Sachsen (15) |
| Saarland (8) | Thüringen (16) |

1.10 Nationalität des befragten Kindes:

Deutsch (1) Sonstige, und zwar: _____

1.11 Nationalität des Vaters / Partner:

Deutsch (1) Sonstige, und zwar: _____

1.12 Nationalität der Mutter / Partnerin:

Deutsch (1) Sonstige, und zwar: _____

1.13 Ist das Quotenkind oder ist die Mutter bzw. ist der Vater des Kindes nicht in Deutschland geboren?

ja, Kind oder ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren (1)

nein, alle relevanten Personen sind in Deutschland geboren (2)

1.14 Welche Sprache sprechen Sie und Ihr/e Partner/Partnerin mit Ihrem Kind?

ausschließlich Deutsch (1)

überwiegend Deutsch (2)

Deutsch und (eine) andere Sprache(n) etwa gleich häufig (3)

überwiegend (eine) andere Sprache(n) (4)

nämlich: _____

ausschließlich (eine) andere Sprache(n) (5)

nämlich: _____

Alle Rechte für Frageformulierungen zum demografischen Hintergrund liegen bei iconkids & youth.

3.9 Als Ihr erstes Kind geboren wurde, haben Sie zu diesem Anlass von Familienmitgliedern, Freunden oder Bekannten ein oder mehrere Bücher geschenkt bekommen?

- ja, ein Buch (2)
- ja, mehrere Bücher (4)
- nein (0)
- ich kann mich nicht daran erinnern (-)

4. Fragen zum Vorlese- und Alltagsverhalten

4.1 Wie alt war Ihr Kind, als Sie ihm das erste Mal vorgelesen haben? Falls Sie es nicht mehr genau wissen, versuchen Sie bitte, es möglichst genau zu schätzen.

_____ Monate

4.2 Was schätzen Sie, wie viele Minuten lesen Sie und Ihr/e Partner/in üblicherweise vor?

an einem Werktag etwa _____ Minuten
 an einem Samstag oder Sonntag etwa _____ Minuten

4.3 Denken Sie nun an die letzte Woche Ihres Kindes: An wie vielen Tagen haben Sie die folgenden Dinge mit Ihrem Kind gemacht?

	an 1 Tag	2 T.	3 T.	4 T.	5 T.	6 T.	7 T.	gar nicht
Kurse wie PEKIP, Babyschwimmen oder Babymassage besucht -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Reime aufgesagt oder Fingerspiele gespielt -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Dem Kind eine ausgedachte Geschichte oder eine Geschichte aus der Erinnerung heraus erzählt -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Gemalt oder gebastelt -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Musiziert, gesungen, getanzt -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Mit dem Kind zu Hause gespielt, z. B. mit DUPLO, Puppen, Bausteinen usw. -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Das Kind in alltägliche Aktivitäten miteinbezogen wie Kochen oder Putzen -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Draußen zusammen gespielt oder unterwegs gewesen (z. B. Spazieren, Schwimmen, Fahrradfahren) -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Dinge gezeigt und benannt (z. B. Fahrzeuge, Tiere usw.) -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Dem Kind aus einem Buch vorgelesen -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Etwas gemacht, bei dem man dreckig wird -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Filme, Videoclips, Serien geschaut -----	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

5. Sprachbeurteilungsinstrument SBE-2-KT

(Suchodoletz, Sachse, Kademann & Tippelt, 2012)

Hier finden Sie eine Wortliste. Bitte kreuzen Sie alle die Wörter an, die Sie häufiger von Ihrem Kind gehört haben. Dabei sollten aber nur Wörter angekreuzt werden, die Ihr Kind selbst verwendet und nicht solche, die es nur nachspricht oder nur versteht.

Kreuzen Sie bitte auch Wörter an, die Ihr Kind etwas anders ausspricht, z.B. „nane“ statt „Banane“ oder „Tuchen“ statt „Kuchen“. Falls Ihr Kind ein ähnliches Wort benutzt z.B. „Mieze“ für „Katze“, notieren Sie das bitte unter Bemerkungen.

Noch ein Hinweis: Der Wortschatz von Kindern ist sehr unterschiedlich. Es kann also durchaus sein, dass Ihr Kind nur einige dieser Wörter spricht. Auch wird es vermutlich noch andere, hier nicht aufgeführte Wörter sprechen.

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> hallo | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
| <input type="checkbox"/> Auto | <input type="checkbox"/> Opa | <input type="checkbox"/> Ball |
| <input type="checkbox"/> danke | <input type="checkbox"/> mein | <input type="checkbox"/> bitte |
| <input type="checkbox"/> Boot | <input type="checkbox"/> Buch | <input type="checkbox"/> Zug |
| <input type="checkbox"/> Apfel | <input type="checkbox"/> Banane | <input type="checkbox"/> Gurke |
| <input type="checkbox"/> Brot | <input type="checkbox"/> Butter | <input type="checkbox"/> Milch |
| <input type="checkbox"/> Kuchen | <input type="checkbox"/> Keks | <input type="checkbox"/> Eier |
| <input type="checkbox"/> Fisch | <input type="checkbox"/> Maus | <input type="checkbox"/> Baum |
| <input type="checkbox"/> Katze | <input type="checkbox"/> Pferd | <input type="checkbox"/> Hase |
| <input type="checkbox"/> Affe | <input type="checkbox"/> Bär | <input type="checkbox"/> Ente |
| <input type="checkbox"/> Hose | <input type="checkbox"/> Jacke | <input type="checkbox"/> Schuhe |
| <input type="checkbox"/> Auge | <input type="checkbox"/> Bauch | <input type="checkbox"/> Hand |
| <input type="checkbox"/> Ohr | <input type="checkbox"/> Mund | <input type="checkbox"/> Nase |
| <input type="checkbox"/> baden | <input type="checkbox"/> essen | <input type="checkbox"/> malen |
| <input type="checkbox"/> Licht | <input type="checkbox"/> kalt | <input type="checkbox"/> nass |
| <input type="checkbox"/> raus | <input type="checkbox"/> runter | <input type="checkbox"/> weg |
| <input type="checkbox"/> Bett | <input type="checkbox"/> Stuhl | <input type="checkbox"/> Schnuller |
| <input type="checkbox"/> Brille | <input type="checkbox"/> Haare | <input type="checkbox"/> Schlüssel |
| <input type="checkbox"/> Tür | <input type="checkbox"/> Uhr | <input type="checkbox"/> Wasser |

Bemerkungen:

Benutzt Ihr Kind schon Wortverbindungen von zwei oder mehr Wörtern, wie z.B. „Mama Buch“, „Baby spielen“, „das da rein“?

- ja nein

6. Sprachbeurteilungsinstrument SBE-3-KT

(Suchodoletz, Sachse, Kademann & Tippelt, 2012)

Nachfolgend lesen Sie eine Liste von Wörtern und Sätzen, wie sie von Kindern in den ersten Lebensjahren oft benutzt werden. Bitte kreuzen Sie an, was Sie häufiger als ein Mal von Ihrem Kind gehört haben. Dabei sollten aber nur Wörter und Sätze angekreuzt werden, die Ihr Kind selbst verwendet und nicht solche, die es nur nachspricht oder nur versteht.

Kreuzen Sie bitte auch Wörter an, die Ihr Kind etwas anders ausspricht, z.B. „taufen“ statt „kaufen“ oder „draußen“ statt „draußen“. Falls Ihr Kind etwas Ähnliches benutzt, z.B. „Becher“ für „Glas“, notieren Sie das bitte unter Bemerkungen.

Vielleicht noch ein Hinweis: Der Wortschatz und der Sprachgebrauch von Kindern ist sehr unterschiedlich. Wenn Ihr Kind nur einige dieser Wörter oder Sätze spricht, muss Sie das nicht gleich beunruhigen. Außerdem wird es vermutlich auch noch andere, hier nicht aufgeführte Wörter und Sätze sprechen.

- | | | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> arbeiten | <input type="checkbox"/> Geburtstag | <input type="checkbox"/> klein | <input type="checkbox"/> Mädchen | <input type="checkbox"/> rennen |
| <input type="checkbox"/> brauchen | <input type="checkbox"/> gießen | <input type="checkbox"/> kochen | <input type="checkbox"/> mit | <input type="checkbox"/> sagen |
| <input type="checkbox"/> draußen | <input type="checkbox"/> Glas | <input type="checkbox"/> Kopf | <input type="checkbox"/> müde | <input type="checkbox"/> Sand |
| <input type="checkbox"/> Eimer | <input type="checkbox"/> Hals | <input type="checkbox"/> lachen | <input type="checkbox"/> Musik | <input type="checkbox"/> sauber |
| <input type="checkbox"/> finden | <input type="checkbox"/> Handtuch | <input type="checkbox"/> Lampe | <input type="checkbox"/> müssen | <input type="checkbox"/> scharf |
| <input type="checkbox"/> Finger | <input type="checkbox"/> heute | <input type="checkbox"/> leise | <input type="checkbox"/> nass | <input type="checkbox"/> schenken |
| <input type="checkbox"/> Fleisch | <input type="checkbox"/> hören | <input type="checkbox"/> Licht | <input type="checkbox"/> neu | <input type="checkbox"/> Schirm |
| <input type="checkbox"/> fliegen | <input type="checkbox"/> jetzt | <input type="checkbox"/> lieb | <input type="checkbox"/> Ohr | <input type="checkbox"/> Suppe |
| <input type="checkbox"/> Frühstück | <input type="checkbox"/> kaufen | <input type="checkbox"/> liegen | <input type="checkbox"/> Papier | <input type="checkbox"/> schmutzig |
| <input type="checkbox"/> schneiden | <input type="checkbox"/> Sonne | <input type="checkbox"/> Teppich | <input type="checkbox"/> warm | <input type="checkbox"/> wohnen |
| <input type="checkbox"/> schnell | <input type="checkbox"/> springen | <input type="checkbox"/> Tier | <input type="checkbox"/> warten | <input type="checkbox"/> Wolke |
| <input type="checkbox"/> Schokolade | <input type="checkbox"/> stehen | <input type="checkbox"/> Tisch | <input type="checkbox"/> waschen | <input type="checkbox"/> Zahn |
| <input type="checkbox"/> Schrank | <input type="checkbox"/> Stein | <input type="checkbox"/> Tomate | <input type="checkbox"/> Wasser | <input type="checkbox"/> Zeh |
| <input type="checkbox"/> Schuh | <input type="checkbox"/> Stift | <input type="checkbox"/> Treppe | <input type="checkbox"/> weg | <input type="checkbox"/> Zimmer |
| <input type="checkbox"/> schwer | <input type="checkbox"/> Straße | <input type="checkbox"/> voll | <input type="checkbox"/> weich | <input type="checkbox"/> Zunge |
| <input type="checkbox"/> schwimmen | <input type="checkbox"/> suchen | <input type="checkbox"/> vorlesen | <input type="checkbox"/> Wiese | |
| <input type="checkbox"/> zusammen | <input type="checkbox"/> sehen | <input type="checkbox"/> schmecken | | |

Bemerkungen:

Benutzt Ihr Kind schon Wortverbindungen / Sätze von zwei oder mehr Wörtern, wie z. B. „Mama Buch“, „Baby spielen“, „Kommt das da rein“?

- ja nein

Kreuzen Sie im Folgenden immer die Möglichkeit an, die **am ehesten** dem entspricht, was Ihr Kind sagen würde.

- | | | |
|---|--|---|
| a) <input type="checkbox"/> Da Katze. | b) <input type="checkbox"/> Mama einkauft. | c) <input type="checkbox"/> Meine sein! |
| <input type="checkbox"/> Da ist eine Katze. | <input type="checkbox"/> Mama kauft ein. | <input type="checkbox"/> Das ist meins! |
| d) <input type="checkbox"/> Mama kochen. | e) <input type="checkbox"/> viele Auto | f) <input type="checkbox"/> viele Blume |
| <input type="checkbox"/> Mama kocht. | <input type="checkbox"/> viele Autos | <input type="checkbox"/> viele Blumen |

Benutzt Ihr Kind die Satzverknüpfung **und**? z.B. Ich hole das Buch **und** dann liest du vor.

- ja nein

Verwendet Ihr Kind die Wörter mein / meine richtig? z.B. **mein** Zimmer, **meine** Puppe, **meine** Spielsachen

- ja nein

Wenn Ihr Kind keinen Apfel möchte, sagt es dann eher ...

- Nicht Apfel essen!
 Ich will keinen Apfel essen!

Benutzt Ihr Kind das Fragewort ...

a) **Wie?** - z.B. Wie geht das Spiel?

- ja nein

b) **Was?** - z.B. Was hast Du da?

- ja nein

c) **Wo?** - z.B. Wo ist mein Ball?

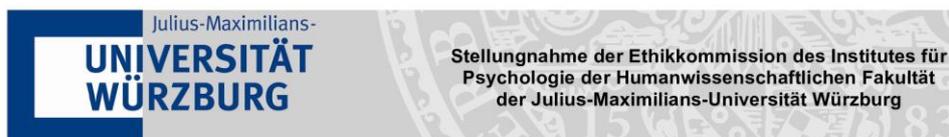
- ja nein

d) **Wohin?** - z.B. Wohin geht Papa?

- ja nein

Erzählt Ihr Kind kurze Geschichten / Märchen (anhand von Bildern) nach?

- ja nein



PD Dr. Frank Niklas
Lehrstuhl für Psychologie IV
Röntgenring 10
97070 Würzburg

**Ethikkommission
des
Institutes für Psychologie
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der
Julius-Maximilians-Universität Würzburg**

Würzburg, den 02.11.17

**Stellungnahme der Ethikkommission des Institutes für Psychologie der
Humanwissenschaftlichen Fakultät der Julius-Maximilians-Universität Würzburg**

Die Ethikkommission des Institutes für Psychologie der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Julius-Maximilians-Universität Würzburg hat den Antrag von PD Dr. Frank Niklas „Vorlesen in der frühen Kindheit im Zusammenhang mit sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen“ (GZEK 2017-11) einstimmig als ethisch unbedenklich qualifiziert.

Die Verantwortung für die Durchführung der geplanten Studien nach ethischen Standards obliegt der Studienleitung.

Wir wünschen allen Beteiligten ein erfolgreiches Forschungsvorhaben.

Mit freundlichen Grüßen
Im Namen der Ethikkommission

Aleksandra Pieczykolan



JULIUS – MAXIMILIANS – UNIVERSITÄT WÜRZBURG
Institut für Psychologie, Lehrstuhl für Psychologie IV
Prof. Dr. Tobias Richter
Röntgenring 10, 97070 Würzburg



Dipl.-Psych. Astrid Wirth
Römerwall 40
55131 Mainz
Tel.: 06131/28890-83
Fax: 06131/230333
astrid.wirth@stiftunglesen.de

Mainz, im Mai 2017

Sehr geehrte Eltern,

Ihre Kindertageseinrichtung hat sich dazu bereit erklärt, an einer wissenschaftlichen Studie zum Thema „Frühkindliche Entwicklung“ teilzunehmen. Dabei ist geplant, alle Kinder der Einrichtung, welche im Juni 2017 zwischen zweieinhalb und dreieinhalb Jahre alt sind, hinsichtlich verschiedener Fähigkeiten zu untersuchen und auch die Erzieher und Sie als Eltern schriftlich zu befragen. Die Studie wird als Kooperationsprojekt der Stiftung Lesen in Mainz mit der Universität Würzburg durchgeführt. Die geplanten Untersuchungen werden in mehreren Kindertageseinrichtungen im Großraum Mainz und Würzburg stattfinden.

Wozu diese Studie?

Die Forschung weist darauf hin, dass Fördermaßnahmen umso erfolgreicher sind, je früher sie einsetzen. Deswegen interessieren wir uns sehr für die Entwicklung noch junger Kinder und wie diese Entwicklung beeinflusst wird. Dazu untersuchen wir frühe sprachliche Fähigkeiten der Kinder vor den Sommerferien 2017 sowie zu zwei späterem Zeitpunkten innerhalb des nächsten Jahres (voraussichtlich Januar 2018 und Juni 2018).

Was wird mit den Kindern gemacht?

Die Kinder werden einzeln mit einer unserer geschulten Mitarbeiterinnen in spielerischer Form verschiedene Aufgaben z. B. zum Erkennen und Beschreiben von Bildern durchführen. Der Erhebungsaufwand pro Kind wird etwa 25 Minuten betragen und die Untersuchung wird in der besuchten Einrichtung Ihres Kindes stattfinden. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Kinder sehr viel Spaß am Lösen solcher kindgerechten Aufgaben haben. Die erste Erhebung im Rahmen dieser Studie soll im Juni durchgeführt werden. Zwei weitere Erhebungen folgen dann im Januar 2018 und im Juni 2018.

Was kommt auf mich als Elternteil zu?

Wir werden Ihnen im Juni 2017 und nochmals im Januar 2018 und Juni 2018 einen kurzen Fragebogen zukommen lassen und möchten Sie bitten, diesen ausgefüllt in Ihrer Kita wieder abzugeben. Gerne geben wir Ihnen nach der dritten Erhebung eine Rückmeldung über die Ergebnisse der Studie.

Wie geht es jetzt weiter?

Es würde uns sehr freuen, wenn Sie und Ihr Kind an dieser Studie teilnehmen. In diesem Fall unterschreiben Sie bitte die unten angeführte Einverständniserklärung und geben diese in Ihrer Kindertagesstätte ab. Die Teilnahme an der Untersuchung ist selbstverständlich freiwillig. Alle Daten der Studie werden vertraulich behandelt und nach Datenschutzbestimmungen anonym ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben. Diese Studie verfolgt keine kommerziellen Ziele und kann jederzeit ohne Angabe von Gründen und ohne negative Konsequenzen abgebrochen werden. Durch Nichtteilnahme entstehen Ihnen und Ihrem Kind keinerlei Nachteile.

Vielen Dank für Ihr Interesse und Ihre Unterstützung!

Für mögliche Rückfragen stehen wir Ihnen natürlich jederzeit unter der oben angegebenen Telefonnummer oder per E-Mail zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Dipl.-Psych. Astrid Wirth



Einverständniserklärung

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn an den Untersuchungen im Rahmen des Kooperationsprojektes zum Thema „Frühkindliche Entwicklung“ teilnehmen darf.

Ort, Datum

Unterschrift eines Erziehungsberechtigten



JULIUS – MAXIMILIANS – UNIVERSITÄT WÜRZBURG
Institut für Psychologie, Lehrstuhl für Psychologie IV
Prof. Dr. Tobias Richter
Röntgenring 10, 97070 Würzburg



Dipl.-Psych. Astrid Wirth
Römerwall 40
55131 Mainz
Tel.: 06131/28890-83
Fax: 06131/230333
astrid.wirth@stiftunglesen.de

Mainz, im Mai 2017

Sehr geehrte KITA-Leitung,

herzlichen Dank für Ihr Interesse an meinem Dissertationsprojekt zum Thema „Frühkindliche Entwicklung“ – ich freue mich sehr, dass Sie und Ihr Team mich bei der Durchführung des Projekts unterstützen möchten. Die Dissertation wird an der Universität Würzburg von PD Dr. Frank Niklas betreut und von mir als Diplom-Psychologin und Mitarbeiterin der Stiftung Lesen in Mainz und Würzburg durchgeführt.

Im Rahmen der Studie untersuchen wir die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung junger Kinder und wodurch diese Entwicklung beeinflusst wird. Die Studie dient dazu herauszufinden, welche Bedingungen zu einer optimalen Entwicklung von Kindern beitragen. Deshalb untersuchen wir frühe Fähigkeiten von Kinder vor den Sommerferien 2017 sowie zu 2 weiteren Messzeitpunkten innerhalb des nächsten Jahres (Januar 2018 und Juni 2018). Geplant ist, alle Kinder in Ihrer Einrichtung, die im Juni 2017 zwischen zweieinhalb und dreieinhalb Jahren alt sind, hinsichtlich verschiedener Fähigkeiten zu untersuchen. Dabei werden wir uns v.a. auf sprachliche und allgemein kognitive Fertigkeiten der Kinder konzentrieren. Alle Verfahren sind kindgerecht und werden auf sehr spielerische Art und Weise von erfahrenen Testleiterinnen durchgeführt. Die praktischen Erhebungen dauern pro Kind jeweils ca. 25 Minuten und werden bei Ihnen in der Einrichtung durchgeführt. Zusätzlich möchten wir die Eltern und die ErzieherInnen der Kinder zu allen drei Testzeitpunkten jeweils kurz schriftlich zu den Kindern, ihren sozial-emotionalen und weiteren Fähigkeiten sowie zum familiären Hintergrund befragen. Nach dem 3. Erhebungszeitpunkt lassen wir Ihnen und den Eltern gerne die Ergebnisse der Studie schriftlich zukommen.

Die Teilnahme sowohl am Projekt als auch an den eigentlichen Untersuchungen ist selbstverständlich für alle Beteiligten freiwillig. Alle Daten der Studie werden vertraulich behandelt und anonym ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben. Diese Studie verfolgt keine kommerziellen Ziele und durch Nichtteilnahme entstehen keinerlei Nachteile für die Einrichtung, die Erziehenden, die Eltern und die Kinder. Wie telefonisch besprochen, erhalten Sie von uns anbei die Elternbriefe. Wir möchten Sie bitten, diese Briefe allen Eltern auszuteilen,

deren Kinder im Juni 2017 zwischen zweieinhalb Jahren und dreieinhalb Jahren alt sind und die unterschriebenen Einverständniserklärungen für uns bis zur Abholung aufzubewahren. In den nächsten Wochen werden wir noch einmal mit Ihnen in Kontakt treten, uns nach der Anzahl der teilnehmenden Kinder erkundigen und mit Ihnen die Erhebungen in Ihrem Kindergarten abstimmen.

Bis dahin und auch sonst können Sie sich natürlich mit allen Fragen zum Ablauf und Inhalt der Studie jederzeit telefonisch oder per Email an mich wenden. Ich freue mich sehr, dass Sie die Forschung zur frühkindlichen Entwicklung mit der Teilnahme an meinem Dissertationsprojekt unterstützen.

Mit freundlichen Grüßen

Dipl.-Psych. Astrid Wirth