

# Evaluation des Dialogischen Lesens im Kita-Alltag

## Ein Vergleich der Wirksamkeit in kontrollierten und realitätsnahen Studienbedingungen

Evaluation of dialogic reading in the daily routine of early childhood education  
A comparison of effectiveness between a controlled setting and daily routine setting

**Schlüsselwörter:** Dialogisches Lesen, Sprachförderstrategien, Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften  
**Keywords:** Dialogic reading, language support strategies, professional development of pre-school teachers

**Zusammenfassung:** Trotz vielfältiger Bemühungen, die Sprachentwicklung von Kindern schon vor dem Schuleintritt besser zu unterstützen, fehlt es nach wie vor an evidenzbasierten Sprachfördermaßnahmen und v. a. Konzepten, die auch im Kindertagesstätten-(Kita-)Alltag wirksam sind. Das Dialogische Lesen beruht auf wesentlichen Elementen wirksamer Sprachförderung, z. B. dem Einsatz von Sprachförderstrategien zur Interaktionsverbesserung zwischen Fachkraft und Kind. (Inter-)national liegen umfangreiche Wirksamkeitsnachweise und Metaanalysen unter eng kontrollierten Bedingungen vor. Aufgrund der flexiblen Durchführungsmöglichkeiten erscheint das Dialogische Lesen auch für den Einsatz im Kita-Alltag geeignet. In diesem Beitrag wird die Wirksamkeit von Sprachförderung in der Kita anhand der Ergebnisse von zwei Studien zum Dialogischen Lesen dargestellt. Bei beiden handelt es sich um Prä-Post-Interventionsstudien im Kleingruppensetting für Vorschulkinder mit Sprachförderbedarf ( $N_1=255$  und  $N_2=201$ ). Die Intervention bestand aus einer Fortbildung der pädagogischen (päd.) Fachkräfte und wissenschaftlichen/studentischen MitarbeiterInnen sowie einer anschließenden Förderung der Kinder. Es zeigte sich ein signifikanter Effekt für das Dialogische Lesen im Kita-Alltag. Dabei machte es keinen Unterschied, ob es im Rahmen eines eng kontrollierten Studiendesigns oder unter alltagsnäheren Bedingungen zum Einsatz kam.

Die Ergebnisse belegen somit die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens im Kita-Alltag und liefern Evidenz für die Implementierbarkeit der Methode. Dabei wird auch die Bedeutung von empirisch fundierten Fortbildungen für päd. Fachkräfte deutlich.

**Abstract:** Although there have been various efforts to advance children's language development before they start school, there is still a lack of evidence-based language interventions. Specifically, concepts that are also effective in the daily routine of early childhood education are sparse. Dialogic reading is a language that builds on essential elements of effective language interventions such as the use of language support strategies to improve the interaction between preschool teachers and children. Several studies and meta-studies, available nationally and internationally, have proven the effectiveness of such interventions under closely controlled conditions. Due to its flexible conditions of implementation, dialogic reading seems to be suitable for the use in daily routines.

This article discusses the outcomes of two dialogic reading studies, demonstrating how this language intervention can be effectively implemented in daily routines of early childhood education. Both studies are pre-post intervention studies on dialogic reading in small group settings for preschoolers in need of additional language support ( $n_1=255$  and  $n_2=201$ , respectively). The studies started with training for the preschool teachers and student staff, followed by the intervention for the children. The effect of the intervention was significant for dialogic reading in daily routines. A comparison between dialogic reading in the controlled setting and the daily routine setting showed no significant difference.

Our results demonstrate the effectiveness of dialogic reading in the daily routines of early childhood education and provide evidence for the applicability of the method. This also underlines the importance of empirically based training for preschool teachers.

### Einleitung

Sprachliche Kompetenzen gelten als Schlüssel für den individuellen Bildungserfolg (z. B. Stanat et al., 2010), weshalb die sprachliche Bildung und Förderung nicht erst seit der PISA-Studie ein Ziel auf Bun-

des- und Länderebene (KMK, 2001) ist. Im Elementarbereich gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Sprachförderprogrammen, um Kinder mit Bedarf gezielt beim Erwerb sprachlicher Fähigkeiten zu unterstützen.

Beispiele hierfür sind „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer et al., 2017) oder das „Heidelberger Interaktionstraining“ (HIT, Buschmann & Jooss, 2011). Einen Überblick über die zwischen 2000 und 2013

veröffentlichten Fördermaßnahmen geben Egert und Hopf (2016). Je nach sprachlicher Ausgangssituation der zu fördernden Kinder lassen sich verschiedene Ebenen unterscheiden: Primäre Präventionsmaßnahmen als alltagsintegrierte sprachliche Bildung für alle, um sprachliche Entwicklungsrisiken zu minimieren, sekundäre Prävention als zusätzliche pädagogische Förderung bei Sprachförderbedarf und Risiko für Bildungsmisserfolge und tertiäre Prävention in Form von Sprachtherapie (Titz & Hasselhorn, 2017). In diesem Beitrag steht das Dialogische Lesen als eine Sprachfördermaßnahme zur sekundären Prävention für Kinder mit Sprachförderbedarf im Mittelpunkt. Dieser Bedarf bezieht sich auf diejenigen, die eingeschränkte sprachliche Kompetenzen zeigen oder mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen (Berg, 2023). Für eine optimale Förderung muss zunächst diagnostisch festgestellt werden, z. B. durch ein Screeningverfahren, ob und in welchem Ausmaß Förderbedarf besteht und ob eine bzw. welche Maßnahme notwendig ist. Auf Basis der Ergebnisse sollte idealerweise eine evidenzbasierte Präventions- oder Fördermaßnahme ausgewählt und durchgeführt werden. In der Praxis stellt dies allerdings eine besondere Herausforderung dar. Denn zum einen steht eine Vielzahl an Sprachfördermethoden zur Verfügung, zum anderen ist die bisherige Befundlage inkonsistent (Egert & Hopf, 2016). Erschwerend kommt hinzu, dass Evaluations- und Begleitstudien in den meisten Fällen zu eher enttäuschenden Ergebnissen kommen und keine oder nur geringe positive Effekte auf die kindliche Sprachkompetenz finden (Überblick z. B. Schneider, 2018; Egert et al., 2020). Nicht zuletzt bieten Wirksamkeitsnachweise, die im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen unter gut kontrollierten Bedingungen gewonnen wurden, keine Garantie dafür, dass die jeweilige Sprachfördermaßnahme auch in der Kita wirksam ist. Die Übertragbarkeit in den dortigen Alltag ist keineswegs trivial, da die Durchführungsbedingungen stark variieren können (Treatment-Validität; Ennemoser, 2006). Zudem werden Sprachfördermaßnahmen im Rahmen empirischer Evaluationsstudien häufig von wissenschaftlichem Personal, den ProjektleiterInnen selbst oder qualifizierten wissenschaftlichen Hilfskräften durchgeführt anstatt von pädagogischen Fachkräften (Marulis & Neuman, 2010; Mol et al., 2009). Für das Dialogische Lesen liegt bereits ein Sprachförderkonzept vor, für das (inter-)national umfangreiche Wirksamkeitsnachweise sowie Metaanalysen existieren (Flack et al., 2018; Marulis & Neuman, 2010; Mol et al., 2009;

## KURZBIOGRAFIE

**Melanie Besca** studierte Lehramt Sonderpädagogik an der PH Ludwigsburg, war Sonderschullehrerin am SBBZ Förderschwerpunkt Sprache und akademische Mitarbeiterin in den Projekten DiaLes und EnDiMath an der PH Ludwigsburg. Aktuell ist sie akademische Mitarbeiterin und Doktorandin im Arbeitsbereich Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Sprache an der PH Ludwigsburg.

Pillinger & Vardy, 2022; Swanson et al., 2011; Towson et al., 2017; Ennemoser & Hartung, 2017; Ennemoser et al., 2013; Ennemoser et al., 2015). Im Mittelpunkt des Konzepts steht der gezielte Einsatz von Sprachförderstrategien. Bislang gibt es nur wenig Nachweise, ob dieses auch im Kita-Alltag die bisher erzielten Erfolge verzeichnen kann.

Hier werden die Ergebnisse von zwei Studien zum Dialogischen Lesen vorgestellt, um die Wirksamkeit im Vergleich zu einem eng kontrollierten Setting zu überprüfen. Hierfür wurden zum einen die Qualifikation der Förderkraft (päd. Fachkräfte vs. wissenschaftliche/studentische MitarbeiterInnen) sowie die Durchführungsbedingungen (Kita-Alltag vs. eng kontrollierte Bedingungen) untersucht. Darüber hinaus wird die Qualifizierung der Fachkräfte als wesentlicher Bestandteil des Förderkonzepts zur Vermittlung der Sprachförderstrategien in den Blick genommen.

## Theoretischer Hintergrund und Hypothesenbildung

### Sprachförderstrategien am Beispiel des Dialogischen Lesens

Im Mittelpunkt vieler Konzepte steht der Einsatz von Sprachförderstrategien, die aus der natürlichen Eltern-Kind-Kommunikation abgeleitet wurden (Snow, 1972). Erstmals wurde deren Einsatz als eigenständige Sprachfördermaßnahme von Whitehurst et al. (1988) benannt und evaluiert. Dabei werden die Kinder ermutigt, selbst zum Erzähler/zur Erzählerin der Geschichte zu werden. Die Rolle der Bezugsperson/Fachkraft besteht darin, das Kind z. B. durch Fragen zum Sprechen anzuregen, dann die Äußerungen zu bewerten/zu loben und anschließend zu erweitern und zu wiederholen (z. B. Zevenbergen et al., 2003).

Sprachförderstrategien lassen sich nach ihrer Funktion in drei Gruppen einteilen (Ennemoser et al., 2013):

**1. Anregung der Sprachproduktion:** Sie bilden den Ausgangspunkt mit offenen und geschlossenen Fragen, Entscheidungsfragen, dem Vervollständigen von Sätzen sowie handlungs- und denkbegleitendem Sprechen.

**2. Modellierungstechniken:** Diese werden aufbauend eingesetzt, wenn die Kinder beginnen, sich durch die dialogische Wirkung von Fragen und Anregungen zu äußern. Dazu gehören das gezielte Wiederholen, Erweitern und Umformulieren der kindlichen Äußerung sowie das korrektive Feedback.

**3. Verstärkende und motivierende Strategien:** Anregungen der Sprachproduktion und Modellierungen sollten schließlich in verstärkende und motivierende Strategien wie Lob, dem Herstellen zu Alltagsbezügen und kindlichen Interessen und dem Vermitteln von Sprechfreude eingebettet sein.

In der Forschung gilt der Einsatz von Sprachförderstrategien im Rahmen von Konzepten als besonders wirksam (z. B. Hadley et al., 2023). Voltmer et al. (2021) konnten z. B. in einem Post- und Follow-up-Test nach einer Förderung mit Fokus auf Sprachförderstrategien zeigen, dass sich das Satzverständnis, die Anwendung morphologischer Regeln und das Satzgedächtnis schneller entwickelt haben. Auch im „Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal“ (HIT), in dem die Sprachförderstrategien im Mittelpunkt stehen, konnten Fördereffekte in der Sprachentwicklung nachgewiesen werden (Buschmann & Jooss, 2011; Schuler et al., 2015; Simon & Sachse, 2013). Zugleich finden sich Befunde, aus denen hervorgeht, dass die Qualität der Sprachförderung in Kindertagesstätten insgesamt niedrig ist und nur wenige Fachkräfte evidenzbasierte Strategien in der Sprachförderung anwenden (Justice et al., 2008).

Um den Einsatz der Sprachförderstrategien genauer zu erfassen, werden i. d. R. entweder die Häufigkeit des Einsatzes oder die „Adaptivität“ – bisher allerdings lediglich in wenigen Studien – untersucht. Adaptivität meint die Anpassung des sprachlichen Handelns der Fachkraft an die sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes (z. B. Beckerle & Mackowiak, 2019). Adaptives sprachliches Handeln von Fachkräften umfasst sowohl die Verwendung der eigenen Sprache, bspw. häufiges Wiederholen der Zielstruktur, als auch den gezielten Einsatz von Sprachförderstrategien, z. B. geschlossene oder offene Fragen sowie korrektives Feedback (Geyer & Müller, 2021). Bisherige

Studien zeigen jedoch, dass es pädagogischen Fachkräften nicht gelingt, ihre Sprache an den kindlichen Sprachentwicklungsstand anzupassen oder Förderstrategien adaptiv einzusetzen (Geyer & Müller, 2021). Kammermeyer et al. (2019b) konnten nach einer Qualifizierungsmaßnahme für Fachkräfte signifikant mehr komplexe Modellierungs- und Fragestrategien als in der Kontrollgruppe feststellen. Andere AutorInnen wie Beckerle et al. (2019) fanden heraus, dass Fachkräfte Sprachförderstrategien nicht ausreichend nutzen, oder wie Ennemoser et al. (2013), dass die Anwendung der Strategien stark variiert. Die Anwendungshäufigkeit kann jedoch durch Fortbildungen erhöht werden (z. B. Kammermeyer, 2019b). Zudem scheint die Anwendung in strukturierten Situationen wie Bilderbuchbetrachtungen besser zu gelingen (Kammermeyer et al., 2017), da hier ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus hergestellt werden kann. Genau dieses Setting der Bilderbuchbetrachtung wird im Förderkonzept des Dialogischen Lesens genutzt, um die Sprachförderstrategien wirksam einzusetzen.

Für das Konzept des Dialogischen Lesens liegen sowohl international (Fitton et al., 2018; Flack et al., 2018; Mol et al., 2009; Pillinger & Vardy, 2022; Swanson et al., 2011; Towson et al., 2017) als auch national (Ennemoser & Hartung, 2017; Ennemoser et al., 2013; Ennemoser et al., 2015) umfangreiche Wirksamkeitsnachweise und Metaanalysen vor. Die Fördereffekte zeigen sich über ein breites Spektrum an Sprach- und Literacyfähigkeiten im Kita-Alter (Pillinger & Vardy, 2022). So gibt es z. B. Belege für positive Effekte sowohl auf den expressiven Wortschatz (Neuman & Kaefer, 2018) als auch für mehrspra-

chig aufwachsende Kinder (Ennemoser et al., 2013). Andererseits kommen etwa Noble und KollegInnen (2019) anhand einer Meta-Analyse zu dem Schluss, dass die Effekte deutlich geringer ausfallen als allgemein erwartet. Die Fördereffekte scheinen am deutlichsten zu sein, wenn die Durchführung des Dialogischen Lesens im Rahmen der entsprechenden Studien eng kontrolliert wurde (Mol et al., 2009). In einem solchen Setting werden meist exakte Vorgaben zu Häufigkeit und Dauer der einzelnen Fördersitzungen, zur konkreten Anwendung der Sprachförderstrategien sowie zur Materialauswahl gemacht. Es sieht so aus, als wäre genau dieses strukturierte Setting der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung besonders geeignet, auch im Kita-Alltag effektiv umgesetzt zu werden.

### Durchführungsbedingungen des Dialogischen Lesens

Im Kita-Alltag ist es häufig nicht möglich, eine Sprachförderung immer zur gleichen Zeit, in gleichbleibender Häufigkeit, Intensität und Dauer oder mit einer konstanten Anzahl von Kindern (Gruppengröße) durchzuführen. Genau hier liegt die Chance des Dialogischen Lesens als Sprachförderkonzept. Verfügbaren Meta-Analysen zufolge variiert die Gesamtdauer der Förderung zwischen einer Woche und einem Jahr, wobei die Fördersitzungen zwei- bis siebenmal pro Woche (Häufigkeit) mit einer Intensität von 5–60 Minuten pro Sitzung durchgeführt wurden (z. B. Marulis & Neuman, 2010; Mol et al., 2009). In Bezug auf Dauer, Häufigkeit und Intensität zeigen die Ergebnisse keine signifikanten Unterschiede (Marulis & Neuman, 2010). Daher kann geschlossen werden, dass auch eine Förderung mit kurzer Dauer und geringer Sitzungsanzahl effektiv ist. Ebenso zeigte die Gruppengröße (weniger als fünf vs. mehr als sechs Kinder) keinen Einfluss auf die Effektstärke der Förderung (Marulis & Neuman, 2010). Allerdings scheint es den Durchführenden in kleinen Gruppen leichter zu fallen, sich auf die Geschichte zu konzentrieren und die Kontrolle über die Förderung zu behalten. Häufig wird detailliertes Material zur Verfügung gestellt (z. B. Ennemoser et al., 2013). Dabei handelt es sich jedoch nicht um einen ausgearbeiteten programmatischen Sitzungsaufbau, der genau eingehalten werden muss, sondern vielmehr um eine strukturierte Methode zur Einübung der Sprachförderstrategien. Die Durchführenden können anschließend selbst ausgewählte Bilderbücher einsetzen, die sich an den Interessen und dem Alltag der Kinder orientieren. Für die gemeinsame Bildbetrachtung ist kein separater

Raum notwendig, eine ruhige Ecke oder ein gemütliches Sofa im Gruppenraum eignen sich ebenso.

Neben den äußeren Bedingungen wie Dauer, Häufigkeit, Intensität, Gruppengröße, Raum und Material ist bei der Umsetzung der Sprachförderung v. a. die durchführende Person von großer Bedeutung. Idealerweise sollten hierfür Fachkräfte aus dem Kita-Team eingesetzt werden. Allerdings wird im Rahmen von Evaluationsstudien das Dialogische Lesen meist von qualifiziertem wissenschaftlichen Personal durchgeführt, z. B. den ProjektleiterInnen oder wissenschaftlichen/studentischen Hilfskräften. Dies ist auch bei einem Großteil der positiv evaluierten Studien in Deutschland der Fall (Ennemoser & Hartung, 2017; Ennemoser et al., 2013). In internationalen Meta-Analysen konnte gezeigt werden, dass wissenschaftliche MitarbeiterInnen im Vergleich zu pädagogischen Fachkräften die größten Sprachfördereffekte erzielten (Marulis & Neuman, 2010; Mol et al., 2009). Im Gegensatz dazu zeigte die Meta-Analyse von Flack et al. (2018), dass die durchführende Person keinen signifikanten Einfluss auf das Wortverständnis hatte. Daher besteht weiterhin Forschungsbedarf dazu, wie effektiv Fachkräfte in deutschen Kindertagesstätten das Dialogische Lesen umsetzen können. Aus diesem Grund wurden die Daten einer bereits durchgeführten Studie (Studie 1, Ennemoser et al., 2015) reanalysiert, um zu untersuchen, ob päd. Fachkräfte vergleichbare Fördereffekte wie wissenschaftliche/studentische MitarbeiterInnen erzielen können.

Aufgrund der vergleichsweise eng kontrollierten Durchführungsbedingungen der Studie 1 wurde die Konzeption einer Folgestudie zum Dialogischen Lesen angepasst, um möglichst realistische Bedingungen im Kita-Alltag zu ermöglichen. Ziel war es, damit einer Evidenzbasierung von Sprachförderkonzepten näherzukommen, bei der es nicht um die Frage nach der grundsätzlichen Wirksamkeit geht, sondern vielmehr um die spezifische Wirksamkeit im Kita-Alltag (Rauch & Hartig, 2018). Häufig fehlt in der Praxis genau dieser Schritt, nämlich die Maßnahmen auch unter realistischen Bedingungen im Hinblick auf ihre Wirksamkeit zu prüfen. Es ist nicht selbstverständlich, dass Sprachfördermaßnahmen, die in eng kontrollierten Bedingungen wirksam sind, auch im Alltag effektiv sind (Ennemoser, 2006). Um eine Sprachfördermaßnahme auch dort wirksam durchzuführen, braucht es neben einem Konzept wie dem Dialogischen Lesen, das flexibel an die Bedingungen des Kita-Alltags angepasst werden kann, v. a.

## KURZBIOGRAFIE

**Katja Reiner** machte eine Ausbildung zur Erzieherin, bevor sie an der PH Ludwigsburg Kindheitspädagogik (B. A.) und Sonderpädagogik (M. A.) studierte. Sie arbeitete als Referentin und Lehrbeauftragte an der EH Ludwigsburg, als Fachberaterin für Qualifizierung und Fortbildung in der Kindertagespflege sowie als akademische Mitarbeiterin im Projekt DiaLes an der PH Ludwigsburg. Derzeit ist sie Geschäftsführerin des Landesverbandes Kindertagespflege Baden-Württemberg e. V.

sorgfältig qualifizierte Fachkräfte, die als wesentliche Einflussgröße auf die Qualität der Förderung gelten (Schneider, 2018). Das wurde auch durch die Auseinandersetzung mit dem wirksamen Einsatz der Sprachförderstrategien und die Qualifikation der Förderkraft (s. o.) deutlich.

### Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte

In den letzten Jahren wurden (inter-)national zahlreiche Qualifizierungsprogramme für Fachkräfte zum Einsatz von Sprachförderstrategien oder Dialogischem Lesen entwickelt und positiv evaluiert (Böse et al., 2023; Buschmann & Jooss, 2011; Kammermeyer et al., 2019a; Towson et al., 2017; Voltmer et al., 2021). Als Maßstab für den Erfolg der Qualifizierungsmaßnahme werden i. d. R. entweder die sprachlichen Fortschritte der Kinder oder die veränderten Kompetenzen der durchführenden Fachkräfte genannt (Kammermeyer et al., 2019b). Dabei werden Instrumente wie das CLASS (Classroom Assessment Scoring System, Pianta et al., 2008), standardisierte Sprachtests oder auch speziell für eine Studie entwickelte Beobachtungs- oder Testverfahren eingesetzt. Einige Studien untersuchen sowohl die Kompetenzen der Fachkräfte als auch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder (z. B. Böse et al., 2023; Towson et al., 2020). Dadurch lässt sich herausfinden, in welchem Bezug die Kompetenzen und das Wissen der Fachkräfte zu den veränderten sprachlichen Fähigkeiten der Kinder stehen und welche Inhalte einer Qualifizierungsmaßnahme besonders relevant sind. Nur wenig Studien befassen sich mit der Untersuchung verschiedener Qualifizierungsansätze (z. B. Kammermeyer et al., 2019b).

Mit dem Ansatz „Mit Kindern im Gespräch“, der thematisch auf Sprachförderstrategien und methodisch auf situiertes Lernen fokussiert, konnten signifikant mehr Sprachförderstrategien bei den Fachkräften festgestellt werden als bei denjenigen, die nach einem bereits etablierten Ansatz fortgebildet wurden, der Sprachförderung eher allgemein thematisierte. Bei der Planung einer Qualifizierungsmaßnahme lässt sich diese Erfahrung unmittelbar umsetzen. Des Weiteren kann auf Erkenntnisse zur Effektivität und Wirkung von Fortbildungen aus (inter-)nationalen Studien zurückgegriffen werden.

Fukkink und Lont (2007) gehen davon aus, dass Fachkräfte durch neu erworbenes Wissen in Fortbildungen ihr Handeln

verändern. Pianta und KollegInnen (2017, S. 29) unterstellen außerdem eine direkte Wirkung über das Identifizieren von gelungenen Interaktionssituationen: „Es zeigte sich, dass die Fähigkeit der Fachkraft in der Beobachtung und Unterscheidung von effektiven und ineffektiven Interaktionen der Schlüssel für den Wissenstransfer von den Kursinhalten in die alltägliche Praxis war.“. Idealerweise sollten neues Wissen und die Fähigkeiten zur Identifizierung von gelungenen Interaktionssituationen anwendungsbezogen vermittelt werden. Hierbei wird das neu Gelernte entweder im Rollenspiel bzw. in der Kita selbst angewendet oder es wird zwischen den Fortbildungseinheiten umgesetzt und dokumentiert. Video-Feedback und -Reflexion führen ebenfalls zu einem besseren Verständnis gelungener Interaktionssituationen. Diese Elemente zählen nach Egert et al. (2017) zu den effektivsten Merkmalen wirksamer Weiterbildungen. Dabei ist eine Kombination aus Reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen (Lipowsky, 2010) für eine nachhaltige Veränderung besonders erfolgversprechend. Eine Fortbildung muss hierfür ausreichend Zeit und Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen. Nach Lipowsky (2010, S. 64) sind sie „in der Regel zeitintensiv, strecken sich über einen längeren Zeitraum und beziehen externe Expertise mit ein“. Allerdings scheint es auch mit kurzfristig angelegten Qualifizierungen möglich zu sein, das Interaktionsverhalten nachhaltig zu verändern, wie die ersten Studien von Whitehurst et al. (1988; 1999) zeigen. Anhand von kurzen Videos bzw. einer eintägigen Fortbildung wurden Eltern und Fachkräften die Sprachförderstrategien (in der prototypischen Situation der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung) vermittelt. In einem Review stellten Egert et al. (2017) fest, dass Trainingsintensität und Fortbildungsdauer in den untersuchten Studien sehr heterogen waren und der Weiterbildungseffekt stark variierte ( $0.86 \leq g \leq 3.66$ ).

Für die methodisch-didaktische Umsetzung eignet sich, wie im Konzept „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer, 2019b), der Ansatz des situierten Lernens (z. B. Stark & Klauer, 2019). Dieser geht davon aus, dass erworbenes Wissen besser auf andere Situationen übertragen wird, wenn sich Lern- und Anwendungssituation möglichst ähnlich sind. Reflexionen von Fallbeispielen und Videos sind hierfür gut geeignet. Ein erfolgreiches Fortbildungskonzept sollte den TeilnehmerInnen zudem Feedback im Rahmen eines Coachings geben, die intensive Zusammenarbeit mit KollegInnen fördern und insbesondere die Gelegenheit zum Erleben eigener Wirksam-

keit ermöglichen (vgl. Angebots-Nutzungsmodell von Lipowsky, 2019). Individuelle Faktoren der Lehr- und Fachkräfte, bspw. Motivation, Einstellungen und Überzeugungen, scheinen auch einen wesentlichen Beitrag zur Wirksamkeit von Fortbildung zu leisten (Lipowsky, 2019). Daher muss an deren Erfahrungen und Lernbedürfnissen angesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die meisten Untersuchungen positive Effekte auf den Spracherwerb von Kindern nachweisen konnten, nachdem Förderkräfte für den Einsatz von Sprachförderstrategien und Dialogischem Lesen geschult wurden und die Fortbildungen auf empirischen Befunden zur Wirksamkeit von Maßnahmen basieren. Allerdings wurde das Dialogische Lesen häufig unter eng kontrollierten Bedingungen durchgeführt. Es fehlen Studien im deutschsprachigen Raum zur Qualifikation der Förderkraft bei der Durchführung sowie zum Dialogischen Lesen im Kita-Alltag.

### Hypothesenbildung

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens im Kita-Alltag zu überprüfen. Damit soll einer Frage nachgegangen werden, die im Zuge der Bemühungen um die Evidenzbasierung von Sprachfördermaßnahmen häufig zu kurz kommt (Rauch & Hartig, 2018): Sind Sprachfördermaßnahmen auch unter den weniger gut kontrollierbaren Alltagsbedingungen effektiv? Um dieses Ziel zu erreichen, wurden sowohl die Qualifikation der Förderkraft (päd. Fachkräfte vs. wissenschaftliche/studentische MitarbeiterInnen) als auch die Durchführungsbedingungen (im Kita-Alltag vs. unter eng kontrollierten Bedingungen) verglichen. Folgende Hypothesen wurden hierfür formuliert:

(1) Im Sprachtest zeigen sich keine signifikant größeren Zugewinne zwischen den Kindern, die von pädagogischen Fachkräften, und solchen, die von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen gefördert wurden (Flack et al., 2018).

(2) Kinder, die von pädagogischen Fachkräften im Kita-Alltag mit dem Dialogischen Lesen gefördert wurden, zeigen signifikant größere Zugewinne in ihren sprachlichen Fähigkeiten als Kinder der Kontrollgruppe (Pillinger & Vardy, 2022).

(3) Es zeigen sich keine signifikant größeren Zugewinne im Sprachtest zwischen Kindern, die im Kita-Alltag und denen, die unter eng kontrollierten Bedingungen gefördert wurden (Marulis & Neuman, 2010; Mol et al., 2009).

## Darstellung der Methode

### Untersuchungsdesign

In die vorliegende Untersuchung gingen Daten aus zwei Studien ein. Zum einen wurden Daten einer bereits durchgeführten Studie zum Dialogischen Lesen reanalysiert (Studie 1, Ennemoser et al., 2015). Zum anderen wurden die der Folgestudie herangezogen. Beide untersuchen die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens bei Kindern mit Sprachförderbedarf im Vorschulalter im Kleingruppensetting. Es handelt sich dabei um ein Prä-Post-Interventions-Design (Abb. 1). Für beide Studien wurden folgende Einschlusskriterien festgelegt: (1) Kinder im letzten und vorletzten Kindergartenjahr vor der Einschulung, (2) ein festgestellter Sprachförderbedarf mittels des Sprachscreenings für das Vorschulalter (SSV; Grimm, 2003a) sowie (3) Kinder, die ein- und mehrsprachig aufwachsen.

Die randomisierte Zuordnung zu Experimental- und Kontrollgruppen erfolgte auf Ebene der besuchten Kita und nicht auf Individualebene, da es nicht möglich war, unterschiedliche Förderbedingungen in derselben Kita umzusetzen. Anstelle der einzelnen Kinder wurden somit die Kitas zufällig auf die Versuchsgruppen verteilt. Die Förderung erfolgte entweder durch päd. Fachkräfte oder durch wissenschaftliche/studentische MitarbeiterInnen, die eine identische Fortbildung zur Durchführung des Dialogischen Lesens erhalten hatten. Anschließend wurden die Kinder der Experimentalgruppe in Kleingruppen mit der Methode des Dialogischen Lesens gefördert. Zu Beginn und am Ende der Studie wurden die sprachlichen Fähigkeiten ausführlich überprüft (s. verwendete Testverfahren). Nach Abschluss der Förderung erhielten die Fachkräfte der Kontrollgruppe eine Fortbildung.

### Stichprobenbeschreibung

**Studie 1** (eng kontrollierte Durchführungsbedingungen): Die Ausgangsstichprobe umfasste 1.414 Kinder im letzten und vorletzten Kindergartenjahr. Insgesamt haben 76 Kitas (22 päd. Fachkräfte und 18 wissenschaftliche/studentische MitarbeiterInnen) aus Mittelhessen daran teilgenommen. Durch ein Sprachscreening wurden 374 Kinder mit Sprachförderbedarf ausgewählt und jeweils entweder der Experimental- oder der Kontrollgruppe zugewiesen. Die Experimentalgruppe wurde in zwei Subgruppen aufgeteilt. Eine Gruppe erhielt ein Coaching mit intensivem Videofeedback, während bei der anderen Gruppe eine klassische Supervision durchgeführt wurde. Die Ergebnisse hierzu finden sich in Ennemoser et al. (2015). Für die vorliegende Untersuchung wurde ein Datensatz von 255 Kindern genutzt, der in eine Kontroll- (KG1, 81 Kinder) und zwei Experimentalgruppen, „gefördert durch pädagogische Fachkräfte“ (EG1, 49 Kinder) und „gefördert durch wissenschaftliche/studentische Mitarbeiter\*innen“ (EG2, 125 Kinder), aufgeteilt wurde. Das Durchschnittsalter betrug 5;2 Jahre ( $M=62.02$ ,  $SD=6.9$ ), wobei 47% Mädchen waren.

**Folgestudie** (Durchführungsbedingungen im Kita-Alltag): Die Ausgangsstichprobe 2017–2019 umfasste 527 Kinder im vorletzten und letzten Kindergartenjahr, die aus 46 Kitas (mit etwa 50 Fachkräften) in Baden-Württemberg rekrutiert wurden. Die Identifikation von 241 Kindern mit Sprachförderbedarf erfolgte über das Sprachscreening (s. verwendete Testverfahren). In die Auswertung konnten 201 Kinder einbezogen werden. Das durchschnittliche Alter betrug 66 Monate ( $SD 3;6$ ), wobei 44% Mädchen waren. In die Experimentalgruppe (EG3) wurden 147 Kinder aufgenommen, in die Kontrollgruppe (KG2) 54.

In beiden Studien wurden mittels Fragebögen die Sprachen der Kinder, der Kontakt zu Deutsch als Zweitsprache sowie der sozioökonomische Status erhoben. Da der Rücklauf unvollständig war, können hierzu keine detaillierten Angaben gemacht werden. Die demografischen Daten der Fachkräfte und wissenschaftlichen/studentischen MitarbeiterInnen lagen nicht vor. Die pädagogischen Fachkräfte haben mündliche und die Erziehungsberechtigten schriftliche Einverständniserklärungen abgegeben. Die Einhaltung der aktuellen Fassung der Deklaration von Helsinki wird bestätigt.

### Verwendete Testverfahren

Zur Auswahl der Kinder mit Sprachförderbedarf wurde in beiden Studien das „Sprachscreening für das Vorschulalter“ (SSV; Grimm, 2003a) verwendet. Mit diesem Screening können sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder mit Sprachförderbedarf identifiziert werden. Bei mehrsprachigen Kindern kann ermittelt werden, ob das sprachliche Leistungsniveau im Deutschen ausreicht, das für spätere schulische Anforderungen erforderlich ist.

Da in beiden Studien der Untertest „Satzgedächtnis und Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter“ durchgeführt wurde, konnten diese als einheitliches Auswahlkriterium genutzt werden. Ein Kind gilt als förderbedürftig, wenn es in zwei Untertests einen T-Wert unter 40 erreicht hat, in zwei Untertests ein T-Wert zwischen 40 und 44 vorliegt oder wenn ein Untertest einen T-Wert unter 40 und der andere Untertest einen T-Wert unter 45 hat. Weist nur ein Untertest einen T-Wert unter 40 auf, wird die Förderbedürftigkeit als Einzelfallentscheidung getroffen, was jeweils nach Rücksprache mit den zuständigen Fachkräften stattfand.

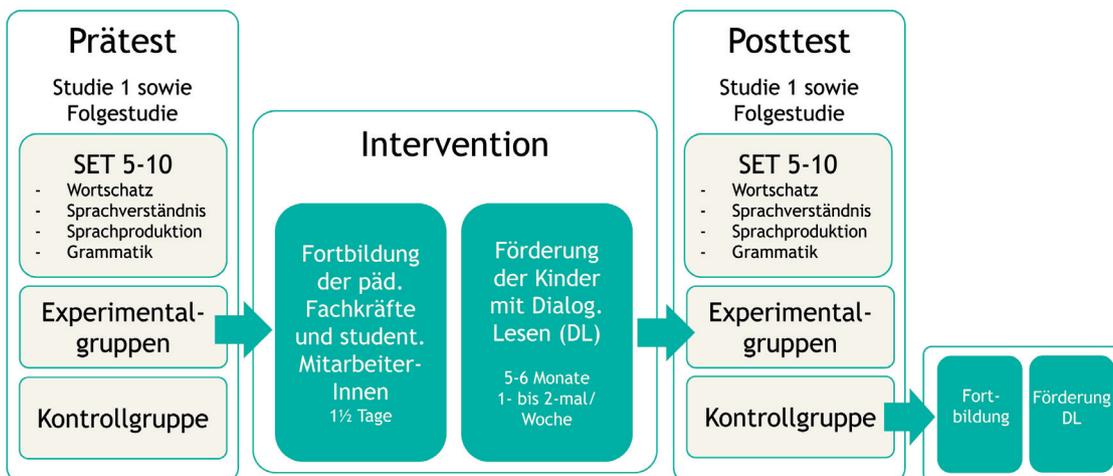


Abbildung 1 Untersuchungsdesign

Im Anschluss wurde der „Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren“ (SET 5-10; Petermann, 2010) mit den ausgewählten Kindern mit Sprachförderbedarf durchgeführt. Dieser Test wurde ursprünglich für einsprachige Kinder konzipiert, eignet sich jedoch auch für solche mit Migrationshintergrund. Er wurde ausgewählt, da er bereits in früheren Studien von Ennemoser und KollegInnen bei Kindern mit Migrationshintergrund erfolgreich eingesetzt wurde. Fördereffekte und damit einhergehende Entwicklungsfortschritte konnten sowohl bei einsprachig als auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern festgestellt werden (Ennemoser et al., 2013; Hartung, 2015). Zur Vergleichbarkeit mit Studie 1 wurde dieser Test in der Folgestudie beibehalten. Die vier Subtests Bildbenennung, Handlungssequenz, Satz- und Pluralbildung wurden verwendet. Damit sollten die sprachlichen Bereiche Wortschatz, Sprachverständnis, -produktion und Grammatik abgedeckt werden, da in den bisherigen Studien zum Dialogischen Lesen Fördereffekte auf verschiedene sprachliche Fähigkeiten gefunden wurden (Pillinger & Vardy, 2022).

### Fortbildung der Fachkräfte und MitarbeiterInnen

Vor Beginn der Förderphase erhielten die pädagogischen Fachkräfte sowie wissenschaftlichen/studentischen MitarbeiterInnen eine eineinhalbtägige Fortbildung. In beiden Studien wurden nach einer kurzen Einführung zu den Grundlagen der Sprachentwicklung und -förderung ausführlich die zentralen Strategien des Dialogischen Lesens nach der Klassifikation von Ennemoser et al. (2013) und in Anlehnung an Whitehurst et al. (1988) thematisiert (Tab. 1). Die Auseinandersetzung mit diesen Strategien wurde anwendungsbezogen

Funktion	Sprachförderstrategie	Eigene Beispiele
(1) Anregung der Sprachproduktion	W-Fragen	„Was ist denn das für ein Tier?“
	Offene Fragen	„Wie geht es weiter?“ oder „Warum weint das Kind?“
	Wiederholen	
(2) Modellierung von Sprache	Sätze vervollständigen lassen	„Am Montag fraß sie sich durch einen Apfel, aber...“
	Aussagen erweitern und umformulieren	Kind: „Da, ein Traktor.“ Förderkraft: „Ja, genau – da ist ein großer, roter Traktor.“
	Korrektives Feedback	Kind: „Da viele Dinder.“ Förderkraft: „Richtig, das sind viele <b>K</b> inder.“
(3) Verstärkung/Motivation	Lob und Verstärkung	„Das hast du toll beobachtet!“
	Ermuntern und Spaß haben	z. B. betontes Sprechen, Lachen, Ausrufe und Flüstern oder eine Pause zur Steigerung der Spannung
	Orientierung an Interesse und Alltag des Kindes	„Und was hast du heute im Freibad erlebt?“

Tabelle 1 Sprachförderstrategien nach Ennemoser et al. (2013) und in Anlehnung an Whitehurst et al. (1988)

mit Video-Feedback und -Reflexion umgesetzt (s. Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte). Unter Berücksichtigung der Erfahrungen aus vorangegangenen Projekten und aktuellen Erkenntnissen zur Qualität von Fortbildungen wurde die Qualifizierungsmaßnahme für die Folgestudie optimiert und ein stärkeres Augenmerk auf die Auseinandersetzung anhand von Videos gelegt. Basierend auf dem Ansatz des situierten Lernens (Stark & Klauer, 2019) wurde ein Video zu den Strategien des Dialogischen Lesens produziert, um das Erkennen von effektiven und ineffektiven Interaktionen zu schulen (Pianta, 2017). Für einen größeren Anwendungsbezug erfolgte zudem die Arbeit mit eigenen Videobeispielen der Fachkräfte (Egert et al., 2017). Die TeilnehmerInnen hatten mehr Zeit für

den Austausch und die Zusammenarbeit (Lipowsky, 2019) sowie die Thematisierung herausfordernder Situationen. Dabei ging es auch um die zentrale Rolle des Abwartens, da v.a. Kinder mit Sprachförderbedarf anfangs gehemmt sind oder viel Zeit zum Nachdenken benötigen, bevor sie antworten können. In Tabelle 2 wird das Förder- und Evaluationsmaterial sowie das Supervisionsangebot für Studie 1 und Folgestudie dargestellt.

### Durchführung der Förderung

In beiden Studien wurden die Kinder in Kleingruppen über einen Zeitraum von etwa sechs bzw. sieben Monaten mit den Sprachförderstrategien des Dialogischen Lesens im Setting der gemeinsamen Bil-

	eng kontrolliertes Setting der Studie 1	alltagsnäheres Setting im Kita-Alltag der Folgestudie
<b>Fördermaterial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vorgegebenes Material (speziell entwickelte Bilderbücher mit Beispielen und Vorschlägen zur konkreten Umsetzung der Sprachförderstrategien auf jeder Buchseite)</li> <li>- Besprechung der Nutzung des Materials in der Fortbildung</li> <li>- Übung zu den Sprachförderstrategien in Rollenspielen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- freie Wahl der Bilderbücher</li> <li>- gemeinsame Erarbeitung von Kriterien zur Auswahl der Bilderbücher</li> <li>- Vorstellung und Präsentation von individuellen Umsetzungsideen und</li> <li>- vorschlägen mit eigenen Bilderbüchern der Referentinnen und Fachkräfte</li> <li>- Arbeit mit einem zur Verfügung gestellten Bilderbuch (an geeigneten Stellen wurden gemeinsam Klebezettel eingefügt, auf denen notiert wurde, welche Sprachförderstrategie sinnvoll eingesetzt werden könnte)</li> </ul>
<b>Evaluationsmaterial</b>	für das Projekt entwickelte Evaluationsbögen zur Dokumentation des eigenen Interaktionsverhaltens (4-stufige Skala, um die Häufigkeit der eingesetzten Sprachförderstrategien nach jeder Fördersitzung einzuschätzen)	
<b>Supervisionsangebot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse von Videos der Fachkräfte</li> <li>- Diskussion von Herausforderungen bei der Durchführung des Dialogischen Lesens sowie im Umgang mit einzelnen Kindern</li> </ul>	
	alle zwei Wochen über den gesamten Förderzeitraum	einmal im gesamten Förderzeitraum freiwillig

Tabelle 2 Förder- und Evaluationsmaterial sowie Supervisionsangebot für Studie 1 und Folgestudie

Kinder gesamt (N=201)	EG3: Förderung durch päd. Fachkräfte (n=147)	KG2: Kontrollgruppe (n=54)	Gruppenunterschiede	
	M (SD)	M (SD)	T-Test	p
<b>Alter Prätest in Monaten</b>	66.07 (3.77)	66.33 (3.91)	$t(199) = .438$	n.s.
<b>Zeit zw. Prä- und Posttest in Monaten</b>	6.11 (1.14)	5.39 (1.04)	$t(199) = -4.077$	<.001
<b>Prätest (Sprachtest Gesamt z-standard.)</b>	-0.09 (3.38)	0.25 (3.27)	$t(199) = .654$	n.s.
<b>Wortschatz (UT Bild- benennung) in RW</b>	17.28 (8.52)	18.30 (9.20)	$t(199) = .734$	n.s.
<b>Sprachverständnis (UT Handlungssequenz) in RW</b>	3.85 (2.86)	4.98 (2.70)	$t(199) = 2.526$	<.05
<b>Sprachproduktion (UT Satzbildung) in RW</b>	1.27 (2.23)	0.96 (2.03)	$t(199) = -0.874$	n.s.
<b>Grammatik (UT Plural- bildung) in RW</b>	5.03 (4.05)	4.93 (4.48)	$t(199) = -0.163$	n.s.

Tabelle 3 Deskriptive Daten und Analyse der Gruppenunterschiede der Folgestudie

derbuchbetrachtung gefördert. Die Kinder in Studie 1 erhielten im Durchschnitt 28 Fördersitzungen (min. 12, max. 40), die der Folgestudie 17 (min. 3, max. 27). Die Anzahl wurde von den durchführenden Förderkräften dokumentiert. Die eng vorgegebenen Rahmenbedingungen und Maßnahmen aus Studie 1 wurden ursprünglich eingeführt, um die Konditionen für alle Gruppen konstant zu halten und die Treatment-Validität zu gewährleisten. In der Folgestudie wurden diese Vorgaben je-

doch an die Anforderungen des Kita-Alltags angepasst, da sie nicht umsetzbar oder sogar hinderlich waren. Angaben zu Anzahl und Dauer der Fördersitzung wurden lediglich als Empfehlung ausgesprochen und die Bilderbücher sollten frei gewählt werden. Insbesondere wurde der gewaltige Supervisionsaufwand reduziert, der eine riesige Hürde für die Durchführung im Kita-Alltag darstellt. Insgesamt wurden die Inhalte und Methoden der Fortbildung sowie die Vorgaben für

die Durchführung theoriegeleitet optimiert und die begleitende Supervision auf ein praktikables Maß reduziert.

### Statistische Analysen

Für die statistischen Analysen wurde SPSS (Version 21, IBM Corp, 2012) verwendet. Die Rohwerte der vier Prätests des SET 5-10 wurden z-standardisiert und die Posttests anhand der Prätestergebnisse standardisiert. Anschließend wurden die vier Prä- und Posttests jeweils addiert und schließlich durch vier geteilt. Auf diese Weise kann der Gesamtwert (Mittelwert der vier Untertests), in Einheiten der Standardabweichung, unmittelbar als Fördereffekt gedeutet werden. Zur Überprüfung der Fördereffekte wurden Kovarianzanalysen durchgeführt, wobei neben dem Faktor Fördergruppe noch je nach Voraussetzung auch Kovariaten berücksichtigt wurden. Zur Ergebnisinterpretation wurden neben dem gewählten Signifikanzniveau ( $p \leq .05$ ) aus dem F-Wert die Effektstärken  $\eta^2$  und  $d$  abgeleitet und basierend auf den Konventionen nach Cohen (1988) und Hattie (2009) interpretiert.

## Darstellung der Ergebnisse

### Deskriptive Statistik und Prüfung der Gruppenunterschiede vor Beginn der Förderung

**Studie 1:** Einfaktorische Varianzanalysen ergaben keine signifikanten Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen (EG1: Förderung durch päd. Fachkräfte, EG2: Förderung durch wissenschaftliche/studentische MitarbeiterInnen, KG1: Kontrollgruppe 1)

Kinder gesamt (N=444)	Studie 1			Folgestudie		Gruppenunterschiede mittels ANOVA	
	EG1: Förderung durch päd. Fachkräfte (n=49)	EG2: Förderung durch wiss./ student. MitarbeiterInnen (n=125)	KG1: Kontrollgruppe 1 (n=81)	EG3: Förderung durch päd. Fachkräfte (n=147)	KG2: Kontrollgruppe 2 (n=54)	F	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Alter Prätest in Monaten	60.63 (6.69)	62.37 (6.96)	62.10 (7.07)	66.07 (3.77)	66.33 (3.91)	$F(4,451) = 15.628$	<.001
Zeit zw. Prä- und Posttest in Monaten	6.73 (1.02)	6.50 (0.96)	6.21 (1.37)	6.11 (1.14)	5.39 (1.04)	$F(4,451) = 12.535$	<.001
Prätest (Sprachtest Gesamt z-standard.)	-0.22 (0.69)	-0.11 (0.67)	-0.25 (0.64)	0.19 (0.93)	0.29 (0.89)	$F(4,451) = 7.442$	<.001
Anzahl Fördersitzungen	27.24 (7.07) min. 12 max. 40	28.38 (5.06) min. 12 max. 40	- - -	16.80 (6.00) min. 3 max. 27	- -	$F(2,290) = 137.394$	<.001

Tabelle 4 Deskriptive Daten und Analyse der Gruppenunterschiede von Studie 1 und Folgestudie

Kinder gesamt (N=255)	EG1: Förderung durch päd. Fachkräfte (n=49)		EG2: Förderung durch wiss./student. MitarbeiterInnen (n=125)		KG1: Kontrollgruppe 1 (n=81)		Fördereffekt	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
<b>Sprachtest gesamt*</b>								
Prätest	-0.05	0.79	0.07	0.76	-0.85	0.72	F(2,250) = 13.655 partielles $\eta^2 = .098$	<.001
Posttest	0.67	0.83	1.04	1.08	0.42	0.92		

Post-hoc-Vergleiche: EG1 vs. EG2: n.s., EG2 vs. KG:  $p < .001$ , EG1 vs. KG: n.s.

Anmerkung: \* Die Rohwerte der vier Prätests des SET 5-10 wurden z-standardisiert und die Posttests anhand der Prätetsergebnisse standardisiert. Anschließend wurden die vier Prä- und Posttests jeweils addiert und anschließend durch vier geteilt, damit der Gesamtwert (Mittelwert der vier Untertests), in Einheiten der Standardabweichung, unmittelbar als Fördereffekt interpretiert werden kann.

Tabelle 5 Ergebnisse der Kovarianzanalyse (ANCOVA) zur Prüfung des Fördereffekts der Studie 1

hinsichtlich des Alters bei Prätest und den Leistungen im Sprachtest (vier Untertests des SET 5-10). Auch bezüglich der Anzahl der Fördersitzungen ergab der Vergleich zwischen den beiden Experimentalgruppen keinen signifikanten Unterschied. Im Durchschnitt erhielten die Kinder 28 Fördersitzungen (min. 12/, max. 40). Die Gruppen unterscheiden sich signifikant ( $F(2,252) = 3.609, p < .05$ ) bezüglich der Zeit zwischen Prä- und Posttest (EG1: 6.73 Monate, EG2: 6:50 Monate, KG: 6.21 Monate).

**Folgestudie:** Die Gruppenunterschiede zwischen Experimental- (EG3: Förderung durch päd. Fachkräfte) und Kontrollgruppe (KG2) wurden anhand von T-Tests berechnet (Tab. 3). Es wurden keine signifikanten Unterschiede im Prätest (Sprachtest Gesamt), in den Untertests für Wortschatz, Sprachproduktion und Grammatik sowie im Alter zum Zeitpunkt des Prätests festgestellt. Die Zeit zwischen Prä- und Posttest war für die Experimentalgruppe knapp einen Monat länger als für die Kontrollgruppe. Dieser Unterschied ist statistisch hoch signifikant und wird daher als Kovariate berücksichtigt. Im Untertest zum Sprachverständnis zeigte sich ebenfalls ein signifikanter Unterschied zugunsten der Kontrollgruppe. Die Kinder erhielten durchschnittlich 17 Fördersitzungen (min. 3, max. 27). Insgesamt erstreckte sich die Zeit zwischen Prä- und Posttest über ca. sechs Monate.

**Studie 1 und Folgestudie:** Da die Versuchsgruppen beider Studien verglichen werden sollten, wurden die Voraussetzungen aller einbezogenen Gruppen (EG1, EG2, EG3, KG1, KG2) erneut anhand von Varianzanalysen auf Unterschiede geprüft (Tab. 4). Es bestanden signifikante Unterschiede in Bezug auf das Alter im Prätest, die Prätetleistung im Sprachtest, die Zeit zwischen Prä- und Posttest und die Anzahl der Fördersitzungen. Alle genannten Merkmale wurden als Kontrollvariablen in die weiteren Analysen aufgenommen.

### Förderereffekte im Vergleich

Im Folgenden werden die Ergebnisse anhand der Hypothesen dargestellt.

**Hypothese 1:** Im Sprachtest zeigen sich keine signifikant größeren Zugewinne zwischen den Kindern, die von pädagogischen Fachkräften, und solchen, die von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen gefördert wurden.

Um diese Hypothese zu prüfen, wurden nur die Daten der Studie 1 verwendet, in der sowohl päd. Fachkräfte als auch ProjektmitarbeiterInnen die Förderung durchführten. Zur Überprüfung der Unterschiede wurde eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor För-

dergruppe (EG1, EG2, KG) und den Kovariaten Prätetleistung und Zeit zwischen Prä- und Posttest durchgeführt. Insgesamt konnten 64% der Varianz der sprachlichen Fähigkeiten im Posttest erklärt werden. Es ergab sich ein hoch signifikanter Effekt der Fördergruppe ( $p < .001$ ). Nach Cohen (1988) handelt es sich hierbei mit  $\eta^2 = .088$  bzw.  $d = 0.6$  um einen mittleren Effekt. Gemäß Hattie (2009) befindet sich der Wert in der Zone der erwünschten Effekte. In den Post-hoc-Tests zeigte sich im Sprachtest kein signifikanter Unterschied zwischen Kindern, die entweder von pädagogischen Fachkräften oder von wissenschaftlichen/

Kinder gesamt (N=201)	EG3: Förderung durch päd. Fachkräfte (n=147)		KG2: Kontrollgruppe (n=54)		Fördereffekt	
	M	SD	M	SD	F	p
<b>Sprachtest Gesamt*</b>						
Prätest	-0.02	0.85	0.06	0.82	F(1, 197) = 8.917, partielles $\eta^2 = .043$	<.05
Posttest	0.49	0.95	0.31	0.85		
<b>Wortschatz (UT Bildbenennung) in RW</b>						
Prätest	17.28	8.52	18.30	9.20	F(1, 197) = 8.000, partielles $\eta^2 = .039$	<.05
Posttest	21.53	7.72	20.46	8.31		
<b>Sprachverständnis (UT Handlungssequenz) in RW</b>						
Prätest	3.85	2.86	4.98	2.70	F(1, 197) = 5.759, partielles $\eta^2 = .028$	<.05
Posttest	5.39	2.98	5.33	3.01		
<b>Sprachproduktion (UT Satzbildung) in RW</b>						
Prätest	1.27	2.23	0.96	2.03	F(1, 197) = 0.700, partielles $\eta^2 = .004$	n.s.
Posttest	2.44	3.18	1.63	2.51		
<b>Grammatik (UT Pluralbildung) in RW</b>						
Prätest	5.03	4.05	4.93	4.48	F(1, 197) = 1.713, partielles $\eta^2 = .009$	n.s.
Posttest	7.10	4.72	6.20	4.16		

Anmerkung: \* Die Rohwerte der vier Prätests des SET 5-10 wurden z-standardisiert und die Posttests anhand der Prätetsergebnisse standardisiert. Anschließend wurden die vier Prä- und Posttests jeweils addiert und anschließend durch vier geteilt, damit der Gesamtwert (Mittelwert der vier Untertests), in Einheiten der Standardabweichung, unmittelbar als Fördereffekt interpretiert werden kann.

Tabelle 6 Ergebnisse der Kovarianzanalysen (ANCOVA) zur Prüfung des Fördereffekts der Folgestudie

studentischen MitarbeiterInnen gefördert wurden. Allerdings war auch kein offensichtlicher Unterschied im Sprachtest zwischen den Kindern, die von pädagogischen Fachkräften gefördert wurden, und der Kontrollgruppe (Tab. 5).

**Hypothese 2:** Kinder, die von pädagogischen Fachkräften im Kita-Alltag mit dem Dialogischen Lesen gefördert wurden, zeigen signifikant größere Zugewinne in ihren sprachlichen Fähigkeiten als Kinder der Kontrollgruppe.

Zur Prüfung dieser Hypothese wurden die Daten der Folgestudie verwendet und eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Fördergruppe (EG3 und KG2) sowie den Kovariaten Prätestleistung und Zeit zwischen Prä- und Posttest durchgeführt. Das Modell erklärt 76% der Varianz der sprachlichen Fähigkeiten im Posttest. Der Faktor Fördergruppe ist signifikant ( $p < .01$ ), was eine signifikante Verbesserung der geförderten Kinder im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigt (Tab. 6). Bei einem Wert von  $\eta^2 = .043$  bzw.  $d = 0.4$  handelt es sich laut Cohen (1988) um einen kleinen Effekt. Hattie (2009) zufolge befindet sich dieser Wert allerdings schon in der Zone der erwünschten Effekte. Bei einer differenzierteren Betrachtung auf Ebene der Untertests zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe in den Bereichen Wortschatz und Sprachverständnis. Die Unterschiede hinsichtlich Sprachproduktion und Grammatik waren nicht bedeutsam. Da die Zahl der Fördersitzungen für die Kinder der Experimentalgruppe sehr unterschiedlich war (min. 3 bis max. 27), wurde zudem der Einfluss der Anzahl der Fördersitzungen auf die sprachlichen Fähigkeiten mittels einer Regressionsanalyse untersucht. Der Prädiktor Anzahl der Fördersitzungen sagte das Kriterium Sprachtest (Posttest) nicht signifikant voraus.

**Hypothese 3:** Es zeigen sich keine signifikant größeren Zugewinne im Sprachtest zwischen Kindern, die im Kita-Alltag, und denen, die unter eng kontrollierten Bedingungen gefördert wurden.

Um diese Hypothese prüfen zu können, wurden die Experimental- und Kontrollgruppen beider Studien in einem ersten Schritt mittels Kovarianzanalyse verglichen. Der Faktor Fördergruppe ist fünffach gestuft (EG1, EG2, EG3, KG1, KG2). Als Kovariaten wurden das Alter bei Prätest, die Zeit zwischen Prä- und Posttest und die Prätestleistung berücksichtigt (Tab. 4). Im zweiten Schritt wurde mit Hilfe eines a priori festgelegten Kontrasts untersucht, inwieweit sich die pädagogischen Fachkräfte der Folgestudie (EG3), in der die Kinder unter möglichst alltagsnahen Bedingungen gefördert wurden, und die der Studie 1 (EG1), die ihre Förderung unter enger Kontrolle der Studienleitung durchgeführt haben, unterscheiden.

Das Modell erklärt insgesamt 72% der Varianz der sprachlichen Fähigkeiten im Posttest. Der Faktor Fördergruppe ist hoch signifikant (Tab. 7, Abb. 2). Dies entspricht einem mittleren Effekt nach Cohen (1988) mit  $\eta^2 = .102$  bzw.  $d = 0.7$ . Nach Hattie (2009) befindet sich dieser Wert in der Zone der erwünschten Effekte. Der von vornherein festgelegte Kontrast zeigte keinen signifikanten Unterschied zwischen den sprachlichen Kompetenzzuwächsen der Kinder, die im Alltag von pädagogischen Fachkräften (EG3) gefördert wurden, und jenen, deren Förderung unter enger Kontrolle durch die Studienleitung stattfand (EG1). Der Fördereffekt insgesamt im Vergleich zu den Kontrollgruppen wurde bereits in Ennemoser et al. (2015) und in Hypothese (2) für die Studie 1 sowie für die Folgestudie dargestellt.

## Diskussion

Ziel dieser Untersuchung war die Überprüfung, ob das Dialogische Lesen auch unter den realistischen Bedingungen im Kita-Alltag wirksam sein kann. Dazu wurde ein Teil der Daten einer bereits durchgeführten Studie zum Dialogischen Lesen (Studie 1) reanalysiert sowie eine neue Studie konzipiert und durchgeführt (Folgestudie). Die Besonderheit der Folgestudie bestand darin, dass einerseits ein aktualisiertes Fortbildungskonzept zum Einsatz kam und die Durchführungsbedingungen näher am üblichen Kita-Alltag gehalten wurden, andererseits aber eine vergleichbare Stichprobe und identische Testinstrumente wie in Studie 1 vorlagen. Auf diese Weise konnten die in den unterschiedlichen Studiendesigns erzielten Effekte unmittelbar miteinander verglichen werden. Hierbei wurden die Qualifikation der Förderkraft (päd. Fachkräfte vs. wissenschaftliche/studentische MitarbeiterInnen) sowie die konkreten Durchführungsbedingungen (Kita-Alltag vs. eng kontrollierte Bedingungen) in den Blick genommen. Inhaltlich lag der Fokus auf dem Einsatz der Sprachförderstrategien zur Verbesserung der Fähigkeiten der Kinder mit Förderbedarf sowie auf der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte. Die Daten aus Studie 1 wurden auf die Frage hin analysiert, ob es pädagogischen Fachkräften unter eng kontrollierten Bedingungen gelingt, mit dem Dialogischen Lesen bei Kindern mit Sprachförderbedarf ähnliche Effekte zu erzielen wie wissenschaftliche/studentische MitarbeiterInnen. Es wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen festgestellt. Daher kann geschlossen werden, dass beide Gruppen ähnliche Fördereffekte erzielen. Jedoch war der Vorteil gegenüber der Kontrollgruppe nur für jene Gruppe signifikant, die durch wissenschaftliche/

	Studie 1						Folgestudie				Fördereffekt	p
	EG1: Förderung durch päd. Fachkräfte (n=49)		EG2: Förderung durch wiss./ student. MitarbeiterInnen (n=125)		KG1: Kontrollgruppe 1 (n=81)		EG3: Förderung durch päd. Fachkräfte (n=147)		KG2: Kontrollgruppe 2 (n=54)			
Kinder gesamt (N=444)	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	
<b>Sprachtest gesamt*</b>												
Prätest	-0.22	0.69	-0.11	0.67	-0.25	0.64	0.19	0.93	0.29	0.89	F(4,448) = 12.053 partielles $\eta^2 = .097$	<.001
Posttest	0.42	0.73	0.74	0.94	0.19	0.81	0.76	1.05	0.56	0.94		

A priori Vergleich EG1 vs. EG3:  $F(2,450) = 0.037$ , n.s., partielles  $\eta^2 = .000$

Anmerkung: \* Die Rohwerte der vier Prätests des SET 5-10 wurden z-standardisiert und die Posttests anhand der Prätestergebnisse standardisiert. Anschließend wurden die vier Prä- und Posttests jeweils addiert und anschließend durch vier geteilt, damit der Gesamtwert (Mittelwert der vier Untertests), in Einheiten der Standardabweichung, unmittelbar als Fördereffekt interpretiert werden kann.

Tabelle 7 Ergebnisse der Kovarianzanalyse (ANCOVA) zur Prüfung des Fördereffekts beider Studien

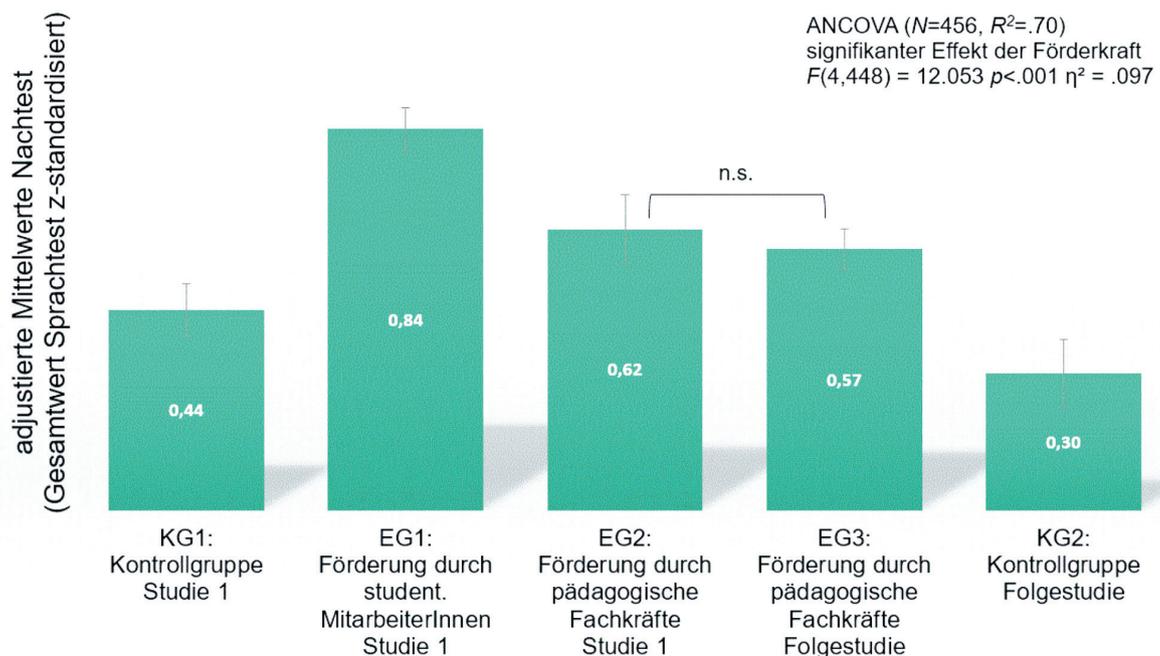


Abbildung 2 Gruppenunterschiede der Studie 1 und Folgestudie

studentische MitarbeiterInnen gefördert wurden, nicht jedoch, wenn dies pädagogischen Fachkräften oblag. Demnach wurde der globale Fördereffekt in dieser Reanalyse v. a. durch die wissenschaftlichen/studentischen MitarbeiterInnen getragen. Da in dieser Studie nachträglich ein einheitliches Auswahlkriterium angewendet wurde, um möglichst exakt vergleichbare Stichproben zu erhalten, führte dies zu einer reduzierten Stichprobe. Die kleine Stichprobe (z. B.  $n=49$  Kinder, die von pädagogischen Fachkräften in Studie 1 gefördert wurden) hat eine geringere Testpower zur Folge, was dazu geführt haben könnte, dass das statistische Signifikanzniveau nicht erreicht wurde. Mit den Gesamtdaten aus Studie 1 wurde der Unterschied zur Kontrollgruppe hingegen signifikant (Dickel-Lehnigk et al., 2022). Darüber hinaus zeigten sich im Follow-up-Test langfristig stabilere und signifikant größere Lernzuwächse bei Kindern, die von pädagogischen Fachkräften gefördert, als bei denjenigen, die von wissenschaftlichen/studentischen MitarbeiterInnen unterstützt wurden (Dickel-Lehnigk et al., 2022). Betrachtet man den nicht signifikanten Unterschied zwischen pädagogischen Fachkräften und wissenschaftlichen/studentischen MitarbeiterInnen genauer, fällt auf, dass die Sprachfördereffekte bei einer Unterstützung durch päd. Fachkräfte deskriptiv geringer ausfallen. Der nur tenden-

zielle Unterschied ist in der vorliegenden Studie zwar nicht interpretierbar, fügt sich aber in das Bild der Befunde, wie in Studien von Marulis und Neuman (2010) und Mol et al. (2009). Auch wenn die Sprachfördereffekte bei pädagogischen Fachkräften deskriptiv geringer ausfallen, gelingt es ihnen dennoch, das Dialogische Lesen effektiv durchzuführen. Dieses Ergebnis ist für eine erfolgreiche Durchführung im Kita-Alltag von zentraler Bedeutung. Methoden der Sprachförderung sind nur dann für den Alltag geeignet, wenn sie auch von den Hauptverantwortlichen in der Kita, den pädagogischen Fachkräften selbst, effektiv durchgeführt werden können.

Basierend auf den Ergebnissen der Studie 1 wurde die Folgestudie so konzipiert, dass die Kinder ausschließlich von den pädagogischen Fachkräften gefördert wurden, die sie auch sonst betreuen. Die Durchführungsbedingungen des Dialogischen Lesens wurden an den dortigen Kita-Alltag angepasst (s. Durchführung der Förderung).

Die Ergebnisse der Folgestudie zeigen, dass das Dialogische Lesen im Kita-Alltag im Vergleich zur Kontrollgruppe wirksam ist. Die geförderten Kinder erzielten sowohl im Gesamtwert Sprache als auch im Wortschatz und Sprachverständnis signifikant bessere Erfolge als die Kontrollgruppe. Diese stimmen größtenteils mit den meisten Studien zur Wirksamkeit des Dialogischen

Lesens überein, wie von Pillinger und Vardy (2022) in ihrem Review festgestellt wurde. Das Ergebnis bezüglich des Sprachverständnisses ist besonders ermutigend. Komplexere sprachliche Fähigkeiten wie das Sprachverständnis wurden bislang nur in wenigen Studien untersucht, sie konnten hier positive Effekte zeigen (international: Pillinger & Vardy, 2022; im deutschsprachigen Raum: Ennemoser & Hartung, 2017; Ennemoser et al., 2015).

Zu den komplexeren Fähigkeiten gehört auch die Grammatik, die ebenfalls in der Folgestudie untersucht wurde. Jedoch konnte im Posttest kein signifikanter Fördereffekt für diesen Bereich (Satz- und Pluralbildung) nachgewiesen werden, obwohl sich in Studien zum Dialogischen Lesen Fördereffekte auf eine Vielzahl von Sprach- und Literacyfähigkeiten (z. B. Pillinger & Vardy, 2022) finden. Der ausbleibende Fördereffekt kann verschiedene Gründe haben. Möglicherweise reichte der bisherige Einsatz der Sprachförderstrategien nicht aus, um eine Verbesserung auf dieser komplexen Sprachebene zu erreichen. Die Follow-up-Untersuchungen aus Studie 1 deuten jedoch darauf hin, dass sich langfristig auch hier ein Fördereffekt zeigen könnte. Eventuell war der verwendete SET 5-10 (Petermann, 2010) nicht ausreichend sensitiv, um Entwicklungsfortschritte speziell bei mehrsprachigen Kindern zu erfassen (Kaltenbacher, 2011).

Um einen Vergleich beider Studien zu ermöglichen, wurden in der Folgestudie die gleichen Testinstrumente wie in Studie 1 verwendet (SSV und SET 5-10), da sich diese laut TestautorInnen auch für Kinder mit Migrationshintergrund eignen und sich in vorherigen Forschungsprojekten Fördereffekte sowohl für ein- als auch für mehrsprachige Kinder gezeigt haben. Allerdings werden keine unterschiedlichen Normen für ein- und mehrsprachige Kinder angeboten. In zukünftigen Studien wären sensitivere Maße zur Erfassung der sprachlichen Entwicklungsfortschritte mehrsprachiger Kinder oder eine qualitative Analyse der sprachlichen Äußerungen sinnvoll. Die Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS, Kauschke et al., 2023) stellt z. B. mittlerweile separate Orientierungswerte für mehrsprachige Kinder zur Verfügung.

Die variierende Zahl der Fördersitzungen (min. 3 bis max. 27) der Folgestudie zeigt, mit welcher Varianz das Dialogische Lesen tatsächlich in klassischen Bilderbuch-Settings im Alltag stattgefunden hat. Trotz der Unterschiede konnte kein Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten im Posttest festgestellt werden. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass die pädagogischen Fachkräfte die Sprachförderstrategien nicht nur in den spezifischen Fördersitzungen anwenden, sondern sie auch in anderen Situationen im Kita-Alltag umsetzen und die Kinder vom veränderten Interaktionsverhalten der Fachkräfte profitieren. Ein solcher Transfer auf Situationen außerhalb des Vorlesens wäre von besonderer Bedeutung, da Fachkräfte und Bezugspersonen im Kita-Alltag bei sprachlich beeinträchtigten Kindern oft zu einem ungünstigen Kommunikationsstil neigen, was zu geringeren sprachförderlichen Interaktionen führen kann (Grimm, 2003b). Diese Annahme sollte in zukünftigen Studien, z. B. durch Videoanalysen in unterschiedlichen Alltagssituationen, genauer untersucht werden. Auch lässt sich aus diesem Ergebnis ableiten, dass es vermutlich nicht ohne Weiteres möglich ist, die optimale Dosierung einer Förderung mit dem Dialogischen Lesen festzulegen (Pillinger & Vardy, 2022). Eine relevantere Frage wäre daher, wie viele Fördersitzungen eine Fachkraft mindestens benötigt, um das veränderte Interaktionsverhalten zu festigen und die Sprachförderstrategien routiniert anwenden zu können.

In einem letzten Schritt wurden die Ergebnisse der beiden Studien verglichen, um herauszufinden, ob es pädagogischen Fachkräften gelingt, im Kita-Alltag (Folgestudie) ähnliche Fördereffekte zu erzielen wie bei der Förderung unter eng kontrollierten Bedingungen (Studie 1). Dank

## KURZBIOGRAFIE

**Marco Ennemoser** studierte und promovierte an der Universität Würzburg. Er hatte eine Junior- und eine W3-Professur an der Justus-Liebig-Universität Gießen und ist seit 2016 W3-Professor für Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Sprache an der PH Ludwigsburg.

der identischen Einschlusskriterien und Testverfahren war ein Vergleich zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen möglich. Für die sprachlichen Zugewinne im Posttest macht es keinen signifikanten Unterschied, ob die Implementierung des dialogischen Lesens eng durch die wissenschaftliche Begleitung kontrolliert wurde oder ob dies unter alltagsnäheren bzw. im Alltag besser realisierbaren Bedingungen geschah. Die wissenschaftlichen/studentischen MitarbeiterInnen erzielten jedoch auch im Vergleich der beiden Studien zum Posttest deskriptiv die größten Fördererfolge. Langfristig betrachtet legen die vielversprechenden Ergebnisse der Follow-up-Untersuchung von Studie 1 (Dickel-Lehnigk et al., 2022) nahe, dass die pädagogischen Fachkräfte vergleichbare oder sogar größere Fördererfolge erzielen können als wissenschaftliche/studentische MitarbeiterInnen. Dass diese vergleichbar ausfallen, wenn Fachkräftefortbildung und Förderung unter alltagstauglichen Bedingungen erfolgen, stellt eine bedeutende Erkenntnis für eine mögliche Implementation der Methode des Dialogischen Lesens im Kita-Alltag dar. Insbesondere wenn man bedenkt, dass die Qualifizierung durch Fortbildung und Supervision mit überschaubarem Aufwand erreicht werden konnte.

Obwohl wirksame Fortbildungen i. d. R. zeitaufwändig und langfristig angelegt sind (Lipowsky, 2010), ist es gelungen, Fördererfolge durch das Dialogische Lesen mit einer eher kurzfristig angelegten Fortbildung über eineinhalb Tage und einem Nachmittag Supervision zu erreichen. Auch frühere Studien von Whitehurst (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1999) belegen dies.

## Limitationen

Da die Teilnahme der päd. Fachkräfte auf freiwilliger Basis erfolgte, ist nicht auszuschließen, dass es sich bei der Gruppe um eine selektive und besonders motivierte und engagierte Gruppe mit entsprechenden Lern- und Interessensvoraussetzungen han-

delt (Lipowsky, 2019). Aus diesem Grund lassen sich die dargestellten Ergebnisse nicht zwingend auf alle päd. Fachkräfte übertragen.

Die Folgestudie umfasste ca. 50 Fachkräfte und ca. 200 Kinder, d. h. eine Generalisierbarkeit der Aussagen ist mit Vorsicht vorzunehmen. Allerdings gibt es kaum ein Förderkonzept wie das Dialogische Lesen, das international und national so erfolgreiche Replikationsergebnisse vorweisen kann (Flack et al., 2018; Marulis & Neuman, 2010; Mol et al., 2009; Pillinger & Vardy, 2022; Towson et al., 2017). Erst durch diese Wiederholbarkeit kann deren Zuverlässigkeit und Validität gewährleistet werden (Rauch & Hartig, 2018).

Insgesamt wurden bei der Folgestudie nur wenige Kontrollvariablen erfasst, sodass mögliche Einflüsse von Drittvariablen, wie Begabung und sozioökonomischer Status, nicht umfänglich kontrolliert werden konnten. Aufgrund des geringen Fragebogenrücklaufs in beiden Studien konnten keine verlässlichen Angaben zu den Herkunftssprachen der Kinder, der Kontaktzeit zum Deutschen oder dem sozioökonomischen Status gemacht oder diese Informationen in den Analysen berücksichtigt werden.

Aufgrund bisheriger internationaler Studien zum Dialogischen Lesen und der vorangegangenen Untersuchungen zu dieser Studie kann aber mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass die Fördereffekte aufgrund der Sprachförderung durch das Dialogische Lesen zustande kamen. Leider konnten in der Folgestudie aufgrund projektbedingter Einschränkungen keine Follow-up-Erhebungen mehr durchgeführt werden, um den Fördereffekt auch langfristig abzusichern. Eine Veröffentlichung der langfristigen Ergebnisse aus Studie 1 befindet sich in Vorbereitung.

In der Folgestudie wurde die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens anhand der veränderten sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gemessen, die Kompetenzen der Fachkräfte wurden nicht erfasst. Dennoch wurden nach vorheriger Zustimmung einzelne Fördersitzungen aufgezeichnet, um den Einsatz von Sprachförderstrategien anhand von Videomaterial zu analysieren (Kammermeyer, 2019a). Da aufgrund fehlender Einverständniserklärungen nur wenig Videodaten vorliegen, konnte hier nicht über die Ergebnisse berichtet werden. Hiermit hätte überprüft werden können, in welchem Zusammenhang die Anwendung der Sprachförderstrategien mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder steht, was bisher nur in wenigen Studien untersucht wurde (z. B. Böse et al., 2023; Towson et al., 2020).

## Fazit und Ausblick

Trotz der genannten Einschränkungen lassen sich wichtige Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen ziehen. Das Konzept des Dialogischen Lesens bietet bereits eine erfolgreiche Möglichkeit zur Förderung auf verschiedenen Sprachebenen (Pillinger & Vardy, 2022; Swanson et al., 2011) und für unterschiedliche Zielgruppen (z. B. Pillinger & Vardy, 2022; Ennemoser et al., 2013). Im Mittelpunkt steht der Einsatz von Strategien, die auch in anderen Konzepten effektiv angewendet werden (Hadley et al., 2023). Allerdings fehlt es an Wirksamkeitsnachweisen bei der Durchführung im Kita-Alltag, was eine wesentliche Voraussetzung für eine mögliche Implementierung darstellt (Rauch & Hartig, 2018) und somit einer adäquaten Sprachförderung, um sprachlich bedingter Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken. In dieser Untersuchung konnte die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens im Kita-Alltag im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Die direkte Gegenüberstellung mit den Ergebnissen einer Studie, in der die Durchführungsbedingungen aus forschungsmethodischen Gründen deutlich enger kontrolliert wurden, zeigte, dass päd. Fachkräfte im Kita-Alltag ähnliche Fördereffekte erzielen können wie projektseitig wesentlich enger begleitete Fachkräfte. Somit werden bestehende Erkenntnisse zur Wirksamkeit des Dialogischen Lesens bzw. des Einsatzes von Sprachförderstrategien im Kita-Alltag erweitert (Böse et al., 2023; Voltmer et al., 2021). Durch weitere Studien, die auch Follow-up-Untersuchungen umfassen, könnte der langfristige Erfolg des Dialogischen Lesens gesichert werden, insbesondere im Vergleich zu wissenschaftlichen/studentischen MitarbeiterInnen. Ein Aspekt zukünftiger Forschung sollte die Untersuchung der Sprachförderstrategien in anderen Alltagssituationen sein, um herauszufinden, ob die Fachkräfte die Sprachförderstrategien ausschließlich in der konkreten Fördersitzung anwenden oder ob sie diese auch auf andere Alltagsformate übertragen können. Unter dem Gesichtspunkt der Implementierbarkeit ist besonders hervorzuheben, dass päd. Fachkräfte bereits nach einer kurzen Fortbildung von eineinhalb Tagen in der Lage waren, die Sprachförderstrategien so anzuwenden, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder signifikant verbessert haben. Dies steht in deutlichem Kontrast zu Studien, in denen umfassendere Sprachförderkonzepte mit größerem Ausbildungsaufwand implementiert wurden, die aber keine nennenswerten Fördererfolge verbuchen konnten, z. B. das Programm „Sag mal

was – Sprachförderung im Vorschulalter“ (EVAS; Roos et al., 2010; Gasteiger-Klicpera et al., 2010). Somit liefern die Ergebnisse des Vergleichs der beiden Studien nicht nur einen bedeutsamen Evidenznachweis für die Implementierbarkeit des Dialogischen Lesens im Kita-Alltag, sondern auch einen Hinweis darauf, dass diese Methode den päd. Fachkräften zeitökonomisch vermittelt werden kann.

### Danksagung

Wir bedanken uns bei allen päd. Fachkräften und Kita-Leitungen für die engagierte Teilnahme und Umsetzung des Dialogischen Lesens im Projekt. Außerdem danken wir unseren studentischen Hilfskräften für die zuverlässige Durchführung und Auswertung der Sprachtests.

### Erklärung zu Interessenkonflikten

Die AutorInnen geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

### Angaben zu Drittmittelförderung

BMBF-Kennung der Folgestudie: 01GJ1703A

### Literatur

- Beckerle, C., & Mackowiak, K. (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 203–211. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000270>
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Dapper-Saalfeld, T. von, Löffler, C., & Heil, J. (2019). Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung. *Frühe Bildung*, 8(4), 187–193. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000443>
- Berg, M. (2023). Therapie. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Studienbuch Sprachheilpädagogik* (1. Aufl., S. 204–216). Kohlhammer.
- Böse, J., Busch, J., Leyendecker, B., & Scherger, A.-L. (2023). Supporting second language acquisition of bilingual preschool children through professionalization of caregivers in specialized preschool programs. *Frontiers in psychology*, 14, 1149447. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149447>
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe: Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43(2), 303–312.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Erlbaum Associates.
- Dickel-Lehnick, M., Hohmann, E., & Ennemoser, M. (2022, 11. März). *Sprachförderung mit dem Sprachförderkonzept Dialogisches Lesen in Kindertagesstätten: Wirksamkeit und Sicherung der Durchführungsqualität durch Analyse der Strategieanwendung von Förderkräften*. Konferenzbeitrag, 9. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Bamberg/Online.
- Egert, F., Eckhardt, A. G., & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen: Ein narratives Review. *Frühe Bildung*, 6(2), 55–66. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000309>
- Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M., & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber

weiß. In K. Blatter, K. Groth, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 3–27). Springer Fachmedien.

- Egert, F., & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 153–163. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199>
- Ennemoser, M. (2006). Evaluations- und Implementationsforschung. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik: ein Weiterbildungsprogramm* (S. 513–528). Juventa.
- Ennemoser, M., & Hartung, N. (2017). Wirksamkeit verschiedener Sprachfördermaßnahmen bei Risikokindern im Vorschulalter. *Unterrichtswissenschaft*, 45(3), 198–219.
- Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229–239. DOI 10.1024/1010-0652/a000109
- Ennemoser, M., Lehnick, M., Hohmann, E., & Pepouna, S. (2015). Wirksamkeit eines Coachings für pädagogische Fachkräfte zur Optimierung der Förderpotenziale des Dialogischen Lesens. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracey (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung - Ergebnisse* (S. 137–153). Waxmann.
- Fitton, L., McIlraith, A. L., & Wood, C. L. (2018). Shared Book Reading Interventions With English Learners: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(5), 712–751. <https://doi.org/10.3102/0034654318790909>
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. [https://www.academia.edu/1038521/Abschlussbericht\\_der\\_Wissenschaftlichen\\_Begleitung\\_des\\_Programms\\_Sag\\_mal\\_was\\_Sprachf%C3%B6rderung\\_f%C3%BCr\\_Vorschulkinder](https://www.academia.edu/1038521/Abschlussbericht_der_Wissenschaftlichen_Begleitung_des_Programms_Sag_mal_was_Sprachf%C3%B6rderung_f%C3%BCr_Vorschulkinder)
- Geyer, S., & Müller, A. (2021). Wie adaptiv ist Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2021(74), 31–60. <https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2052>
- Grimm, H. (2003a). *SSV: Sprachscreening für das Vorschulalter*. Hogrefe.
- Grimm, H. (2003b). *Störungen der Sprachentwicklung*. Hogrefe.
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2023). Purposes, Places, and Participants: A Systematic Review of Teacher Language Practices and Child Oral Language Outcomes in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862–884. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>
- Hartung, N. (2015). *Evaluation des Dialogischen Lesens unter Berücksichtigung der Durchführungsqualität* [Dissertation]. Justus-Liebig-Universität, Gießen. [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11929/pdf/HartungNils\\_2015\\_12\\_17.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11929/pdf/HartungNils_2015_12_17.pdf)
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of*

- Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B., & Pianta, R. (2008). Quality of Language and Literacy Instruction in Preschool Classrooms Serving At-Risk Pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kaltenbacher, E. (2011). Zur Problematik der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. In N. Hahn & T. D. Roelcke (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache: Bd. 85, Grenzen überwinden mit Deutsch: 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010* (S. 163–177). Universitätsverlag.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A. J., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A., & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch (Kita): Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen* (3. Aufl.). Kindergarten. Auer.
- Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2019a). Empirische Arbeit: Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(4), 285–302. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art20d>
- Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2019b). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? *Frühe Bildung*, 8(4), 212–222. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000451>
- Kauschke, C., Dörfler, T., Sachse, S., & Siegmüller, J. (2023). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen: + PDSS online* (3. Aufl.). Elsevier.
- KMK (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_02\\_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf)
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung: Impulse der Fortbildungsforschung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 144–161). Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_18)
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & Jong, M. T. de (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Neuman, S. B., & Kaefer, T. (2018). Developing low-income children's vocabulary and content knowledge through a shared book reading program. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.12.001>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F. & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Petermann, F. (2010). *SET 5-10: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Hogrefe.
- Pianta, R. C. (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 22–34). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (Hrsg., 2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. MD: Brooks Publishing.
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533–548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Rauch, D., & Hartig, J. (2018). Warum sollten Sprachförderkonzepte überprüft werden? Evidenzbasierung als Prinzip der Qualitätssicherung. In C. Titz, S. Weber, A. Ropeter, S. Geyer, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift: Bd. 2. Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen* (S. 65–77). Kohlhammer.
- Roos, J., Polotzek, S., & Schöler, H. (2010). *Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg - Abschlussbericht*.
- Schneider, W. (2018). Nützen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(1-2), 53–74. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000213>
- Schuler, S., Budde-Spengler, N., & Sachse, S. (2015). *Ergebnisbericht - Analysen der Auswirkung des sprachlichen Interaktionstrainings im Projekt MAUS*. ZNL Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen.
- Simon, S., & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (4), 379–397.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' Speech to Children Learning Language. *Child Development*, 43(2), 549. <https://doi.org/10.2307/1127555>
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann: Münster. <https://doi.org/10.25656/01:3536>
- Stark, R., & Klauer, K. J. (2019). Situiertes Lernen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 763–770). Beltz.
- Swanson, E., Wanzenk, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258–275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Titz, C., & Hasselhorn, M. (2017). Sprachförderliche Maßnahmen im Elementarbereich: Ein erfolgsversprechender Weg zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In M. Becker-Mrotzek, & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 287–297). Waxmann.
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132–146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Towson, J. A., Green, K. B., & Abarca, D. L. (2020). Reading Beyond the Book: Educating Paraprofessionals to Implement Dialogic Reading for Preschool Children With Language Impairments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(2), 68–83. <https://doi.org/10.1177/0271121418821167>
- Voltmer, K., Hormann, O., Pietsch, M., Maehler, C., & Salisch, M. von (2021). Teaching the Teachers About Language Support Strategies: Effects on Young Children's Language Development. *Frontiers in psychology*, 12, 660750. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660750>
- 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), 552–559.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an Emergent Literacy Intervention From Head Start Through Second Grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261–272.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1–15. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00021-2)



#### AutorInnen

Melanie Besca  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,  
Psychologie und Diagnostik im  
Förderschwerpunkt Sprache  
Reuteallee 46, D-71634 Ludwigsburg  
[besca@ph-ludwigsburg.de](mailto:besca@ph-ludwigsburg.de)

Katja Reiner, M.A.  
Landesverband Kindertagespflege Baden-  
Württemberg e. V.  
Schloßstraße 66, D-70176 Stuttgart  
[reiner@kindertagespflege-bw.de](mailto:reiner@kindertagespflege-bw.de)

Prof. Dr. Marco Ennemoser  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,  
Psychologie und Diagnostik im  
Förderschwerpunkt Sprache  
Reuteallee 46, D-71634 Ludwigsburg  
[ennemoser@ph-ludwigsburg.de](mailto:ennemoser@ph-ludwigsburg.de)



DOI dieses Beitrags  
([www.doi.org](http://www.doi.org))  
10.7345/prolog-2501004