

Originalartikel

Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund*

Marco Ennemoser, Jan Kuhl und Soulemanou Pepouna

Schulische Prävention und Evaluation, Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung: Das Dialogische Lesen ist ein Ansatz zur Sprachförderung, der ursprünglich im Kontext der Eltern-Kind-Interaktion untersucht wurde und sich in zahlreichen Untersuchungen als wirksam erwiesen hat (vgl. Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008). Im Rahmen der vorliegenden Trainingsstudie wurde untersucht, inwieweit die Potenziale des Dialogischen Lesens auch in einem institutionellen Kleingruppensetting zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund nutzbar gemacht werden können. Die Stichprobe bestand aus 45 Vorschulkindern, die aufgrund festgestellter Sprachdefizite an einem Sprachförderkurs teilnahmen. Anhand einer Matching-Prozedur wurde die Hälfte der Kinder der Experimentalgruppe zugewiesen und erhielt anschließend eine Förderung nach den Prinzipien des Dialogischen Lesens. Die andere Hälfte verblieb in ihrem regulären Vorlaufkurs und nahm an den hier üblichen Sprachfördermaßnahmen teil. Die Befunde deuten darauf hin, dass das Dialogische Lesen auch im Sinne eines eigenständigen Förderansatzes zur institutionellen Zweitsprachförderung geeignet ist. In einem standardisierten Sprachtest erzielte die Trainingsgruppe im Untersuchungszeitraum signifikant größere Leistungszuwächse als die Kontrollgruppe.

Schlüsselwörter: Sprachförderung, Dialogisches Lesen, Training, Migrationshintergrund, Zweitspracherwerb

Evaluation of a Dialogic Reading Program to Improve Language Proficiency in Children with a Migrant Background

Abstract: Dialogic reading has been demonstrated to be an effective strategy to enhance young children's language proficiency (Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008). In the present study we investigated the validity of these findings for preschool children with a migrant background when dialogic reading is conducted in a small group setting in German preparatory language courses. 45 preschool children with language deficits who had been assigned to a preparatory language course were included in the study. Based on a matching procedure, half of the children were assigned to the experimental group and subsequently received a dialogic reading intervention as a substitute for their conventional language lessons. The other half remained in their regular language course. Results suggest that dialogic reading, i. e. the consequent application of facilitative interaction techniques, is effective for second language learners in a German preschool setting. During the intervention, the experimental group displayed significantly larger increases in a standardized language test than the control group participating in a regular language course for children with a migrant background.

Keywords: language training, dialogic reading, intervention study, migrant background, second language acquisition

1 Theoretischer Hintergrund

Internationale Vergleichsstudien haben in den letzten Jahren übereinstimmend dokumentiert, dass der Migrationshintergrund einen gewichtigen Risikofaktor für die schulische Laufbahn darstellt (Baumert et al., 2001; Bos et al., 2007; Stanat, 2003). Insbesondere das deutsche Bil-

dungssystem scheint bislang wenig erfolgreich darin, auch Kindern mit Migrationshintergrund zu einem angemessenen Bildungserfolg zu verhelfen. Selbst wenn sich dieses Bild in den jüngsten PISA-Erhebungen etwas verbessert hat, sind die Bildungsbenachteiligungen von Migrantenkindern nach wie vor substanziell (Stanat, Rauch & Seigeritz, 2010). Als wesentliche Ursache für das beobach-

* Dieser Beitrag war ursprünglich für einen Themenschwerpunkt zur Sprachförderung vorgesehen und wurde unter der Gastherausgeberschaft von Petra Stanat und unter der Herausgeberschaft von Oliver Dickhäuser angenommen.

tete Leistungsgefälle wird im Allgemeinen die mangelnde Beherrschung der Verkehrs- bzw. Unterrichtssprache gesehen (Baumert & Schümer, 2001). Sprachliche Entwicklungsrückstände bei Kindern mit deutscher Zweitsprache sind empirisch gut belegt (Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008; Ennemoser, Pepouna & Hartung, 2012). Sie scheinen zudem relativ breit angelegt zu sein und manifestieren sich beispielsweise im Bereich des Wortschatzes und der Morphologie, etwa in der Markierung von Numerus, Genus und Kasus (Wegener, 1995). Entsprechende Defizite signalisieren insofern einen frühzeitigen Handlungsbedarf, als die Entwicklung sprachauffälliger Kinder – sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund – häufig bereits früh auf einem niedrigen Niveau stagniert (z. B. Grimm et al., 2004; Penner, 2005).

1.1 Sprachförderung bei Migrantenkindern in Deutschland

Motiviert durch die teilweise alarmierenden Befunde internationaler Vergleichsstudien wurden die Bemühungen zur Sprachförderung bei Migrantenkindern in den letzten Jahren deutlich verstärkt. Dies drückt sich zum einen in einem rasant wachsenden Markt an unterschiedlichsten Förderkonzepten (für einen Überblick vgl. Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbaumer, 2005) und zum anderen in einer ganzen Reihe bildungspolitischer Maßnahmen aus. In allen Bundesländern wurden Bildungspläne für den Früh- und Elementarbereich erlassen und es wurden verschiedenste Formen von Sprachkursen an Kindergärten und Schulen eingerichtet. Obwohl die Maßnahmen allesamt dasselbe Ziel verfolgen, sind die konkreten Vorgehensweisen und die zugrunde liegenden Ansätze sowohl auf Ebene der Bundesländer als auch auf der Ebene einzelner Bildungseinrichtungen sehr verschieden (Fiebich & Probst, 2011; Redder et al., 2011). Allerdings ist über die Wirksamkeit all dieser Maßnahmen vergleichsweise wenig bekannt. Verfügbare Evaluationsstudien liefern bislang keinen Anlass zum Optimismus und kommen übereinstimmend zu ernüchternden Ergebnissen (für einen Überblick siehe Lisker, 2011). Besondere Aufmerksamkeit haben in diesem Zusammenhang die Befunde zweier Begleitstudien erhalten, die im Rahmen des Projekts «Sag mal was» in Baden-Württemberg durchgeführt wurden. In einer der beiden Untersuchungen wurden drei vorschulische Sprachförderprogramme evaluiert und in ihrer Wirksamkeit mit dem konventionellen Kindergartenprogramm verglichen (Roos, Polotzek & Schöler, 2010). Hierbei ergaben sich im Vergleich zur Kontrollbedingung weder kurz- noch langfristige Vorteile der spezifischen Fördermaßnahmen. Die zweite Studie befasste sich schwerpunktmäßig mit relevanten Bedingungsfaktoren des Fördererfolgs und zielte darauf ab, besonders erfolgreiche Vorgehensweisen im Sinne von «best-practice»-Beispielen zu identifizieren (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010). Auch hier konnte für die zum Einsatz gebrachten Förderprogramme

keine Überlegenheit gegenüber der üblichen Kindergartenroutine registriert werden. Aktuelle Befunde zur kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburg (EkoS; Wolf, Felbrich, Stanat & Wendt, 2011) oder auch der DACHS-Studie in Hessen (Deutsch-Sprachförderung vor der Schule; vgl. Lisker, 2011) fügen sich nahtlos in dieses Bild ein.

Zur Erklärung der ausbleibenden Fördererfolge wird eine ganze Reihe möglicher Gründe diskutiert. Hierzu zählen beispielsweise der (zu) späte Einsatz von Fördermaßnahmen, ein potenziell unzureichender zeitlicher Umfang sowie die Größe der Fördergruppen, die häufig bei sechs bis zehn Kindern liegt und möglicherweise zu wenig effektive bzw. aktive Lernzeit pro Kind ermöglicht (Hofmann, Polotzek, Roos & Schöler, 2008; Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Darsow, Paetsch, Stanat & Felbrich, 2012; Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012). Weiterhin wird vermutet, dass die Durchführung der Maßnahmen möglicherweise zu hohe fachliche Anforderungen an die Förderkräfte stellt, um eine programmgetreue Anwendung zu gewährleisten (Hofmann et al., 2008; Lisker, 2011; Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Wolf et al., 2011). Neben all diesen Erklärungen muss nicht zuletzt auch in Betracht gezogen werden, dass das Problem in der Konzeption der vorgeschlagenen Förderkonzepte selbst zu suchen ist. Die bislang vorliegenden Befunde lassen jedoch keine Aussage darüber zu, ob die evaluierten Programme tatsächlich wirkungslos sind, ob sie lediglich unter suboptimalen Rahmenbedingungen durchgeführt wurden (z. B. zeitlicher Umfang) oder ob es in den Evaluationsstudien schlicht nicht gelungen ist, eine programmgetreue Durchführung zu gewährleisten (suboptimale Durchführung durch die Förderkräfte), so dass tatsächlich vorhandene Förderpotenziale nicht zur Entfaltung gebracht werden konnten.

1.2 Förderpotenziale des Dialogischen Lesens

Der Mangel an empirisch gesicherten Erkenntnissen über die Wirksamkeit institutioneller Sprachfördermaßnahmen steht in einem unübersehbaren Missverhältnis zur rasant wachsenden Anzahl propagierter Förderkonzepte (vgl. Jampert et al., 2005). Vor dem Hintergrund der bislang ernüchternden Befunde scheint es dringend notwendig, solche Maßnahmen stärker in den Fokus zu nehmen, für die bereits empirische Wirksamkeitsnachweise vorliegen und die im Rahmen der vorschulischen Zweitsprachförderung potenziell einsetzbar sind. Ein Ansatz, der in dieser Hinsicht besonders vielversprechend scheint, ist das Dialogische Lesen (*dialogic reading*; Whitehurst et al., 1988). Das Dialogische Lesen basiert im Wesentlichen auf der konsequenten Anwendung einfacher Sprachlehrstrategien, die auch im Rahmen der natürlichen Eltern-Kind-Interaktion beobachtbar sind («Motherese»; Hoff-Ginsberg, 1986; Weinert & Lockl, 2008). Zu den wesentlichen Prinzipien des Dialogischen Lesens gehört der gezielte Einsatz von Fragen (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994;

Whitehurst et al., 1988). So werden Eltern bzw. Förderkräfte dazu angeleitet, Ergänzungsfragen und offene Fragen (statt Entscheidungsfragen) einzusetzen, um die Reproduktion im Text enthaltener Wörter und grammatischer Strukturen anzuregen und diese zu festigen. Eine wichtige Rolle spielen ferner vertiefende Nachfragen auf Antworten des Kindes, lobende Wiederholungen und gezielte Ergänzungen der jeweiligen Äußerungen sowie unterstützende bzw. korrektive Modellierungen derselben (*recasts*) durch den Erwachsenen. Diese Maßnahmen gelten in der Forschung zu elterlichen Sprachlehrstrategien als besonders geeignet, um Kindern implizite Kenntnisse über die formale Struktur der Sprache zu vermitteln (Weinert & Lockl, 2008). Neben den spezifisch sprachbezogenen Aspekten werden ferner Lob und Bekräftigung der kindlichen Äußerungen, die Beachtung der Interessen des Kindes und nicht zuletzt eine unterhaltsame Gestaltung als förderlich erachtet (vgl. auch Ritterfeld, Niebuhr, Klimmt & Vorderer, 2006).

Die als relevant erachteten Interaktionsmerkmale sind in Tabelle 1 zusammengefasst (vgl. Whitehurst et al., 1988). Um die Auflistung sinnvoll zu strukturieren, unterscheiden wir an dieser Stelle drei sprachstimulierende Funktionen, denen die einzelnen Techniken jeweils zugeordnet werden können: (1) Anregung der kindlichen Sprachproduktion, (2) Modellierung, (3) Verstärkung/Motivation.

Wie die meisten Förderprogramme für das Kindergarten- und Grundschulalter basiert auch das Dialogische Lesen auf *impliziten* Vermittlungsmethoden, die in der Zweitspracherwerbsforschung von so genannten *expliziten* Förderansätzen abgegrenzt werden (Gasparini, 2004; Hulstijn, 2005). Implizite Vermittlungsstrategien setzen vor allem auf die kommunikative Auseinandersetzung mit potenziell interessanten Inhalten. Im Zuge des sprachlichen Austauschs erhalten Kinder die Gelegenheit, ihren Wortschatz beiläufig zu erweitern und aus dem wohlgeformten Input intuitiv sprachliche Regelmäßigkeiten abzuleiten (vgl. Ritterfeld, 2000; Polotzek, Hofmann, Roos &

Schöler, 2008). Das Dialogische Lesen macht sich hierbei die Besonderheiten der Vorlesesituation zunutze, die eine hervorragend geeignete Plattform darstellt, um potenziell spracherwerbsförderliche Interaktionen zu initiieren (Ennemoser, 2008).

Im Rahmen *expliziter* Vermittlungsstrategien werden hingegen formale Aspekte der Sprache zum Gegenstand der Betrachtung gemacht. Der Fokus liegt nicht primär auf dem Bedeutungsaspekt der Sprache, sondern auf sprachlichen Strukturen und der Vermittlung grammatischen Regelwissens (vgl. hierzu auch die Unterscheidung zwischen *Focus on Meaning* vs. *Focus on Form*; z. B. Darsow et al., 2012). Während im Kindergartenalter implizite Förderstrategien dominieren (Hofmann et al., 2008), werden explizite oder auch kombinierte Vermittlungsansätze erst im weiteren Entwicklungsverlauf als zunehmend überlegen betrachtet (Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012). Somit hat das Dialogische Lesen eine grundsätzlich implizite Vermittlungsstrategie mit anderen Sprachförderkonzepten gemein. Ein wesentlicher Unterschied zu verfügbaren Programmen ist darin zu sehen, dass das Dialogische Lesen im Grunde ausschließlich auf die konsequente Anwendung sprachförderlicher Interaktionsprinzipien fokussiert. Der Förderansatz umfasst weder gezielt auf die Vermittlung bestimmter Sprachkompetenzen zugeschnittene Programmbausteine, noch werden hierfür bestimmte Darstellungs- und Übungsmaterialien vorgehalten, wie dies in verfügbaren Trainingsprogrammen üblicherweise der Fall ist (z. B. Penner, 2005; Küspert & Schneider, 2003). Neben der Vorlesesituation, die als Plattform für die Realisierung sprachförderlicher Interaktionen dient, gilt lediglich die Vorgabe, sich bei der Auswahl der Bücher an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder zu orientieren.

1.3 Evaluationsstudien zur Wirksamkeit des Dialogischen Lesens

Die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens konnte in zahlreichen empirischen Untersuchungen belegt werden (vgl. Marulis & Neuman, 2010; Mol et al., 2008). Kinder, deren Eltern zuvor ein entsprechendes Training erhalten haben, weisen im Anschluss substanziell größere Entwicklungsfortschritte auf als eine Kontrollgruppe, in der die Vorlesesituation nach bisherigen Gewohnheiten gestaltet wird (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst, Arnold et al., 1994). Die Befunde bezogen sich zunächst auf den Erstspracherwerb im Englischen, sie konnten jedoch auch in anderen Sprachräumen, wie etwa dem Mexikanischen (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992), dem Chinesischen (Chow, McBride-Chang, Cheung & Chow, 2008) oder Bangla (Opel, Ameer & Aboud, 2009) repliziert werden. Über viele Studien hinweg wurden positive Effekte auf eine breite Palette sprachlicher Kompetenzen gefunden. Diese reichen von einer Erweiterung des Wortschatzes über Zugewinne in der mittleren Äußerungslänge (mean length of utteran-

Tabelle 1
Sprachförderliche Interaktionsmerkmale im Sinne des Dialogischen Lesens

Funktion	Maßnahme/Technik
Anregung der Sprachproduktion	• W-Fragen • offene Fragen • Nachfragen zu Äußerungen des Kindes • Sätze vervollständigen lassen
Modellierung	• korrektive Wiederholung der Äußerungen des Kindes/Wiederholung eigener Äußerungen • Erweiterung und Umformulierung • Unterstützung
Verstärkung/Motivation	• Lob und Verstärkung • Orientierung an Interessen und Erfahrungen des Kindes • Spaß haben

ces; MLU) und in den morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten bis hin zu schriftsprachlichen Vorläuferkompetenzen (vgl. Mol et al., 2008; Mol, Bus & de Jong, 2009). Wie auch aus Metaanalysen hervorgeht, treten die Effekte vor allem in expressiven bzw. sprachproduktiven Leistungen zutage und sind im rezeptiven Bereich deutlich geringer ausgeprägt (Mol et al., 2008; vgl. auch Whitehurst, Arnold et al., 1994; Whitehurst, Epstein et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Hargrave & Sénéchal, 2000). Neben dem häuslichen Eltern-Kind-Setting wurde das Programm auch in Kindergärten und Tagesstätten bzw. in Kleingruppenformaten sowie als Maßnahme innerhalb des Head Start Programms eingesetzt (vgl. Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst, Epstein et al., 1994; Whitehurst et al., 1999). Hierbei wurden nicht nur für «Normalstichproben» positive Effekte gefunden, sondern auch für Risikokinder (Fielding-Barnsley & Purdie, 2003; Hargrave & Sénéchal, 2000) sowie für Kinder mit Hörschädigungen. (Fung, Chow & McBride-Chang, 2005; Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syversen & Cole, 1996).

Die internationalen Befunde zum Förderpotenzial des Dialogischen Lesens sind somit insgesamt ermutigend und deuten darauf hin, dass das Dialogische Lesen eine potenziell wirksame Maßnahme zur vorschulischen Sprachförderung darstellt. Ein zusätzliches Argument für den Einsatz des Dialogischen Lesens betrifft die leichte Anwendbarkeit und Ökonomie der Maßnahme. Anders als umfassendere Förderprogramme, die bislang keine vergleichbaren Wirksamkeitsbelege vorweisen können, erfordert das Dialogische Lesen weder eine fundierte sprachwissenschaftliche Expertise noch aufwändige Schulungsmaßnahmen oder kostenintensive Materialien (vgl. Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Sénéchal, 1997; Fielding-Barnsley & Purdie, 2003). So erwies sich neben einer herkömmlichen face-to-face Instruktion der Eltern auch eine Unterweisung mit Hilfe sehr ökonomisch einsetzbarer Lehrvideos als wirksam (Arnold et al., 1994; Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi & Cutting, 2006). Darüber hinaus wurden bereits bei vergleichsweise geringen Trainingsumfängen substantielle Fördereffekte gefunden (vgl. Marulis & Neuman, 2010).

Insbesondere im Hinblick auf die Implementierbarkeit in die institutionelle Förderpraxis sind dies entscheidende Vorteile. Trotz der genannten Vorzüge und der ermutigenden Befundlage kann allerdings nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass das Dialogische Lesen seine Potenziale auch bei der hier anvisierten Zielgruppe und innerhalb der vorgegebenen institutionellen Rahmenbedingungen entfalten kann. Eine Einschränkung ist beispielsweise darin zu sehen, dass die meisten Studien auf den Altersbereich zwischen zwei und vier Jahren fokussieren (Mol et al., 2008). In der Praxis setzen jedoch viele Maßnahmen, wie auch die hessischen Vorlaufkurse zur Einschulungsvorbereitung, erst deutlich später ein. Zwar liegen auch für ältere Kinder ermutigende Ergebnisse vor (z.B. Fielding-Barnsley & Purdie, 2003), Metaanalysen deuten allerdings darauf hin, dass die Fördererfolge des

Dialogischen Lesens bereits bei Vier- bis Fünfjährigen substanziell geringer ausfallen als bei jüngeren Kindern (Mol et al., 2008).

Ferner ist zu berücksichtigen, dass bislang kaum systematisch untersucht wurde, in welchem Umfang speziell Kinder im Zweitspracherwerb vom Dialogischen Lesen profitieren. Zwar liefern neuere Studien auch in dieser Hinsicht ermutigende Hinweise (vgl. Chow, McBride-Chang & Cheung, 2010). Diese beziehen sich allerdings nicht auf die Zweitsprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund, sondern auf den Erwerb einer *Fremdsprache*. Nicht zuletzt ist auch das institutionelle Kleingruppensetting zu berücksichtigen, in dem Sprachfördermaßnahmen für Migrantenkinder üblicherweise durchgeführt werden. So weisen die Befunde von Mol et al. (2009) darauf hin, dass für Kleingruppen signifikant geringere Effektstärken zu erwarten sind als für eine Individualförderung. Für den vorliegenden Kontext kommt möglicherweise erschwerend hinzu, dass sich die Fördergruppen hier häufig besonders heterogen zusammensetzen, indem die Kinder nicht nur verschiedene Herkunftssprachen haben, sondern sich darüber hinaus (z.B. aufgrund ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland) auch in ihren bisherigen Erfahrungen mit der Zweitsprache substanziell unterscheiden (Fiebig & Probst, 2011).

In Anbetracht der internationalen Befundlage erscheint es überraschend, dass in Deutschland bislang keine Studien existieren, in denen das Dialogische Lesen im Sinne eines eigenständigen Förderansatzes empirisch evaluiert wurde. Den vorliegenden Ergebnissen zufolge stellt das Dialogische Lesen auch für die hierzulande wenig erfolgreiche Förderung von Migrantenkindern einen vielversprechenden Ansatz dar. Gleichwohl muss sich noch erweisen, dass das Dialogische Lesen auch unter den vorgegebenen institutionellen Rahmenbedingungen, das heißt in einem Kleingruppensetting bei (vergleichsweise) älteren Kindern mit Migrationshintergrund, die erhoffte Wirkung entfalten kann.

2 Ziele der Untersuchung

In der vorliegenden Studie sollte das Dialogische Lesen erstmals als eigenständiger Förderansatz im Rahmen der institutionellen Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund erprobt werden. Da in Deutschland bislang keine vergleichbaren Studien vorliegen, sollten zunächst anhand eines vergleichsweise überschaubaren Stichproben- und Förderumfangs Hinweise bezüglich der Durchführbarkeit in einem ökologisch validen Sprachfördersetting mit Migrantenkindern (Hessische Vorlaufkurse) gewonnen werden. Darüber hinaus sollte überprüft werden, inwiefern sich in diesem Kontext bereits Hinweise auf die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens ergeben.

Auf der Grundlage bisheriger Befunde wurde angenommen, dass sich Vorteile des Dialogischen Lesens

vor allem im sprachproduktiven Bereich niederschlagen (Whitehurst, Arnold et al., 1994; Whitehurst, Epstein et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Hargrave & Sénéchal, 2000), während für den Bereich des Sprachverständnisses geringere oder keine Effekte erwartet wurden. Ferner wurde geprüft, inwieweit sich auch in Maßen zur Erfassung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses Trainingseffekte registrieren lassen. Zwar kann die Trainierbarkeit des phonologischen Arbeitsgedächtnisses im Allgemeinen bezweifelt werden (Mähler & Hasselhorn, 2001). Allerdings gibt es Hinweise, dass die üblicherweise verwendeten Arbeitsgedächtnismaße bei Migrantenkindern konfundiert sind und, stärker als bisher angenommen, die phonotaktische Vertrautheit mit der Zweitsprache reflektieren (Ennemoser, Pepouna & Hartung, 2012; Messer, Leseman, Boom & Mayo, 2010). Vor diesem Hintergrund sind trainingsbedingte Performanzsteigerungen in Arbeitsgedächtnismaßen durchaus plausibel.

3 Methode

3.1 Stichprobe und Untersuchungsdesign

Die Stichprobe wurde in den Sprachvorlaufkursen von sechs hessischen Grundschulen rekrutiert. Die Vorlaufkurse umfassten jeweils sechs bis neun Kinder. Insgesamt nahmen 45 Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von 5.0 bis 6.6 Jahren ($M = 6.00$; $s = 0.30$; $Md = 6$) an der Studie teil. Es waren acht verschiedene Muttersprachen vertreten. Kinder mit russischer ($n = 17$) und türkischer ($n = 17$) Muttersprache bildeten die größten Gruppen. Weiterhin befanden sich Kinder mit polnischer ($n = 3$), albanischer, kurdischer, afghanischer (jeweils $n = 2$), englischer und italienischer (jeweils $n = 1$) Muttersprache unter den Studienteilnehmern. Allen Kindern wurde aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse bei der Einschulungsuntersuchung die Teilnahme am Vorlaufkurs empfohlen.

Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs erfolgte die Zuweisung zu Experimental- und Kontrollgruppe nicht per Randomisierung, sondern anhand einer Matching-Prozedur. Hierbei wurden in jedem Vorlaufkurs Paare von Kindern gebildet, die in einem zuvor durchgeführten Sprachtest vergleichbare Gesamtwerte erzielt hatten (gemittelte Standardwerte aus fünf Untertests des SETK 3–5; Grimm, 2001). Anschließend wurde per Zufallsprinzip je ein Paarling der Experimentalgruppe und der andere der Kontrollgruppe zugewiesen. Experimental- und Kontrollgruppe setzten sich somit aus sechs jeweils «halbierten» Vorlaufkursen zusammen, die im Hinblick auf ihr sprachliches Kompetenzniveau vergleichbar waren. Durch die gewählte Vorgehensweise konnten etwaige institutionelle Störeinflüsse parallelisiert werden. Das heißt, es konnte ausgeschlossen werden, dass unterschiedliche Leistungszuwächse in den beiden Versuchsbedingungen lediglich durch zufällige Unterschiede zwischen den beteiligten

Kursen bzw. den ausrichtenden Schulen verursacht werden (z. B. Einzugsgebiet, Frequenz der angebotenen Fördersitzungen, Inhalte der im Vorlaufkurs angebotenen Fördermaßnahmen vor Beginn der Studie, Kompetenz der regulär eingesetzten Sprachförderkräfte, unterschiedliche Gruppengrößen). Während die Kontrollgruppe ($n = 23$) dem regulären Vorlaufkurs folgte und nach dem hier jeweils üblichen Konzept gefördert wurde, nahmen die Kinder der Experimentalgruppe ($n = 22$) im Untersuchungszeitraum an einer Förderung nach den Prinzipien des Dialogischen Lesens teil. Die Gruppengrößen variierten zwischen drei und fünf Kindern pro Kurs und waren aufgrund der vorgenommenen Parallelisierungsprozedur in EG und KG vergleichbar. Die Förderung umfasste insgesamt acht Sitzungen mit einer Dauer von jeweils 30 Minuten. Die Kinder nahmen regelmäßig an den Fördersitzungen teil. Vereinzelt Fehlzeiten traten in beiden Gruppen in gleichem Umfang auf. Da die Vorlaufkurse von den beteiligten Schulen in verschiedenen Frequenzen angeboten wurden, erstreckte sich die Förderphase über vier bis acht Wochen. Der Nachtest erfolgte jeweils in der nächsten Vorlaufkurssitzung nach Abschluss der Förderung.

3.2 Verwendete Verfahren

Zur Parallelisierung der beiden Untersuchungsgruppen sowie zur anschließenden Überprüfung von Fördereffekten wurden fünf Untertests des *Sprachentwicklungstests für drei- bis fünfjährige Kinder* (SETK 3–5; Grimm, 2001) herangezogen. Der Rückgriff auf das eigentlich für jüngere Kinder normierte Verfahren war erforderlich, da die Stichprobe aus Risikokindern bestand, die im Vergleich zu muttersprachlich deutschen Kindern keinen altersgerechten Sprachstand aufwiesen.

Als Indikator für das Sprachverständnis wurde der Untertest *Verstehen von Sätzen* (VS) erhoben. Hierbei wird dem Kind eine Reihe von zunehmend komplex formulierten Manipulationsaufgaben vorgegeben (15 Sätze). Für jede korrekte Ausführung gibt es einen Punkt.

Als ein Maß für den Bereich sprachproduktiver Kompetenzen wurde der Untertest *Enkodierung semantischer Relationen* (ESR) herangezogen. Bei diesem Untertest bekommen die Kinder Abbildungen vorgelegt und müssen diese beschreiben. Im Zuge der Bewertung wird zunächst für jedes Wort, das den Bildinhalt richtig beschreibt, ein Punkt vergeben. Wenn der Bildinhalt vollständig beschrieben wurde, werden darüber hinaus gehende Äußerungen als Elaboration bewertet, wobei ebenfalls ein Punkt pro Wort vergeben wird. Es werden insgesamt 11 Bilder zur Beschreibung vorgelegt. Die Gesamtsumme der Punkte wird durch 11 geteilt. So erhält man die «durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Antwort» (DAWA), die als Rohpunktzahl für den Untertest dient. Durch die möglichen Elaborationen ist die Anzahl der erreichbaren Punkte theoretisch nach oben offen. Der höchste im Manual ablesbare Rohwert ist 7.78.

Zusätzlich wurde mit dem Untertest *Morphologische Regelbildung (MR)* spezifisches grammatisches Regelwissen erhoben. Dieser Untertest prüft die Pluralbildung bei realen Nomen (10 Wörter) und Kunstwörtern (8 Wörter). Für eine korrekte Pluralbildung werden 2 Punkte vergeben, abweichende Markierungen (z. B. Fische statt Fische) werden mit 1 Punkt bewertet. Insgesamt können 36 Punkte erreicht werden.

Das phonologische Arbeitsgedächtnis wurde durch die Reproduktion von realen Wörtern (Untertest *Gedächtnisspanne für Wortfolgen*) und Kunstwörtern (Untertest *Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter*) erfasst. Beim Untertest *Gedächtnisspanne für Wortfolgen (GW)* werden Wortfolgen von zwei bis sechs Wörtern vorgegeben, die vom Kind reproduziert werden müssen. Bewertet wird die Anzahl der Wörter in der längsten richtig reproduzierten Wortfolge. Es können daher maximal 6 Punkte erreicht werden. Beim Untertest *Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter (PGN)* werden 18 Kunstwörter mit zwei bis fünf Silben vorgegeben. Für jedes richtig reproduzierte Wort erhält das Kind einen Punkt.

Die stichprobenspezifische Reliabilität (Testwiederholung) der erhobenen Subtests lag für beide Versuchsgruppen zwischen $r_{tt} = .65$ und $r_{tt} = .85$ und damit durchweg in einem zufrieden stellenden Bereich.

Zur Bildung eines Gesamtwerts, in den alle fünf durchgeführten Untertests gleichgewichtet eingehen, wurden die einzelnen Rohwerte standardisiert und ein mittlerer z-Wert gebildet. Die z-Transformation der Nachtestwerte erfolgte dabei auf Grundlage der Vortestdaten, so dass der resultierende Gesamtwert unmittelbar die seit dem Vortest erzielten Leistungszuwächse in Einheiten der Standardabweichung ausdrückt.

Nach dem Abschluss der Maßnahme wurden die Trainer zur Durchführbarkeit des Förderprogramms befragt. In einem offenen Antwortformat gaben die Förderkräfte Auskunft darüber, wie gut die dialogischen Prinzipien im Kleingruppensetting umgesetzt werden konnten, wie hilfreich das Trainingsmanual war, wie motiviert die Kinder an der Förderung teilnahmen, welche Schwierigkeiten sich bei der Umsetzung ergaben und gegebenenfalls was im Zuge der Umsetzung verbessert oder zusätzlich berücksichtigt werden müsste. Aufgrund der geringen Anzahl von Förderkräften (fünf) wurden die Angaben lediglich qualitativ ausgewertet.

3.3 Förderung

Experimentalgruppe (Dialogisches Lesen): Die Experimentalgruppe erhielt ein Sprachtraining nach den von Whitehurst et al. (1988) beschriebenen Prinzipien des Dialogischen Lesens (siehe auch Tabelle 1). Die Förderung fand parallel zu den jeweiligen Vorlaufkursen in den Räumen der beteiligten Schulen statt und umfasste acht Sitzungen zu je 30 Minuten. Das Training wurde von fünf im Vorfeld geschulten Studentinnen und Studenten des Lehramts an Förderschulen durchgeführt.

In den Fördersitzungen bekamen die Kinder Geschichten vorgelesen, wobei auf einen konsequenten Einsatz der bereits beschriebenen Sprachlehrstrategien geachtet wurde. Die Förderkräfte wurden zuvor in die Prinzipien des Dialogischen Lesens eingeführt und erhielten ein entsprechendes Trainingsmanual, inklusive der vorzulesenden Geschichten. Als Hilfestellung für die Förderkräfte enthielt das Trainingsmanual beispielhafte Fragen zu einzelnen Abschnitten der jeweiligen Geschichte. Alle Geschichten waren reich bebildert. Die verwendeten Texte wurden speziell für das Training entwickelt und waren am Sprachstand sowie den Interessen von Kindern in dieser Altersgruppe orientiert. Um möglichst alle Kinder anzusprechen und ihnen eine Identifikation mit den (männlichen wie auch weiblichen) Protagonisten zu ermöglichen, wurden die Namen bewusst multikulturell gewählt. Alle Geschichten handelten von dem Jungen Bekir, seiner Schwester Alicia und deren Eltern. Die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Geschichten orientierten sich an den Handreichungen des hessischen Kultusministeriums (Natur, mein zu Hause, die Schule, Freundschaft, im Verkehr, Tiere, mein Körper).

Im Rahmen der anschließenden Befragung zur Umsetzbarkeit der Förderung äußerten sich die Trainer ausgesprochen positiv. Alle fünf Förderkräfte gaben an, dass die Umsetzung der Trainingsprinzipien ohne Probleme möglich gewesen sei und dass die Kinder in der Regel motiviert mitgearbeitet haben. Auch die Kleingruppensituation wurde von allen Trainern als unproblematisch beurteilt. Zwar wurden im Verlauf der Förderphase in allen Gruppen vereinzelte Störungen registriert (z. B. Übelkeit eines Kindes, unvorhergesehener Raumwechsel). Allerdings wurde dies in keinem Falle als substanzielle Beeinträchtigung gewertet. Zwei Förderkräfte berichteten, dass es gelegentlich notwendig gewesen sei, die Gesprächsanteile der einzelnen Kinder gezielt zu regulieren, um auch eher zurückhaltende Gruppenmitglieder in die Kommunikation einzubinden. Dies sei jedoch beispielsweise durch direkt an die betreffenden Kinder gerichtete Fragen sehr gut möglich gewesen.

Kontrollgruppe (konventionelle Förderung im Vorlaufkurs): Parallel zu den Trainingssitzungen der Experimentalgruppe absolvierte die Kontrollgruppe eine Sprachförderung nach dem üblichen Konzept des jeweiligen Vorlaufkurses. Die Gestaltung der Förderung variierte dabei von Kurs zu Kurs erheblich. Nach Aussagen der durchführenden Lehrerinnen wurden die Fördersitzungen durch freie Gesprächssituationen, Bilderbücher und Spiele/Spielsituationen ad hoc und sehr flexibel gestaltet. In fünf Vorlaufkursen gaben die Lehrerinnen an, nach keinem bestimmten Programm zu arbeiten, sondern die Förderung individuell vorzubereiten. In einer Gruppe verwendete die Lehrerin die DaZ-Box von Rucys (2002), ergänzte diese aber mit eigenen Materialien (zur konkreten Umsetzung der Sprachförderung in hessischen Vorlaufkursen siehe Fiebich & Probst, 2011).

Tabelle 2

Leistungen der beiden Versuchsgruppen in den zum Prä- und Posttest durchgeführten Sprachtests

		EG		KG		Trainingseffekt	
		Prä	Post	Prä	Post	$F_{(1,42)}$	d_{kor}
Verstehen von Sätzen (VS)	<i>M</i>	3.73	4.95	3.87	4.35	2.57	0.38
	<i>s</i>	2.00	1.73	1.94	2.12		
Enkodieren semantischer Relationen (ESR)	<i>M</i>	4.07	4.66	3.97	4.12	5.57*	0.43
	<i>s</i>	1.22	0.91	1.52	1.23		
Morphologische Regelbildung (MR)	<i>M</i>	14.09	18.82	13.04	14.13	7.78**	0.41
	<i>s</i>	6.79	7.96	8.29	9.12		
Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter (PNG)	<i>M</i>	10.18	12.73	10.43	11.26	4.95*	0.43
	<i>s</i>	4.17	3.10	4.73	4.61		
Gedächtnisspanne für Wortfolgen (GW)	<i>M</i>	3.86	3.95	3.83	3.78	0.99	0.19
	<i>s</i>	0.77	0.84	0.65	0.60		
Sprachtest gesamt	<i>M</i>	0.02	0.50	-0.01	0.11	12.68**	0.47
	<i>s</i>	0.73	0.66	0.69	0.70		

Anmerkungen: Bei den Angaben zum «Sprachtest gesamt» handelt es sich um z-Werte. * $p < .05$; ** $p < .01$.

3.4 Vergleichbarkeit von Experimental- und Kontrollgruppe

Wie aufgrund der vorgenommenen Matchingprozedur zu erwarten, ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Vortestleistungen von Experimental- und Kontrollgruppe. Auch im Hinblick auf das Alter waren die beiden Gruppen vergleichbar ($t(43) = 0.38$; $p = .70$). Zudem ergaben sich keine bedeutsamen Abweichungen im Hinblick auf die Geschlechterverteilung (EG: 13 Jungen, 10 Mädchen; KG: 15 Jungen, 7 Mädchen) oder die häufigsten Herkunftssprachen (türkisch: EG = 8; KG = 9; russisch: EG = 10; KG = 7). Bezüglich der übrigen sechs Herkunftssprachen war kein Vergleich möglich, da auf keine Sprache mehr als zwei Kinder je Gruppe entfielen.

4 Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken zu den erzielten Vor- und Nachtestleistungen sind in Tabelle 2 wiedergegeben. Die Überprüfung der Trainingseffekte erfolgte durch Kovarianzanalysen. Neben dem Faktor Versuchsbedingung (Trainings- vs. Kontrollgruppe) wurde die zum Prätest gemessene Ausgangsleistung als Kovariate einbezogen. Als abhängige Variable diente jeweils die Leistung im entsprechenden Posttest.

Im Gesamtwert des Sprachtests erwies sich neben dem Effekt des Ausgangsniveaus, $F(1, 42) = 134.30$; $p < .01$, auch der Effekt der Versuchsbedingung als statistisch bedeutsam, $F(1, 42) = 12.68$; $p < .01$. Wie der Darstellung in Abbildung 1 entnommen werden kann, ist dieser Effekt auf größere Leistungszuwächse der Experimentalgruppe zurückzuführen. Der Befund liefert somit stützende Evidenz für die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens. Die

um Vortestunterschiede korrigierte Effektstärke lag bei $d = 0.47$, was für einen kleinen bis mittleren Effekt spricht.

Differenziertere Analysen auf Untertestebene bestätigten den gefundenen Trainingseffekt für das *Enkodieren semantischer Relationen (ESR)*. Auch hier war neben dem Effekt der Vortestleistung, $F(1, 42) = 67.07$; $p < .01$, auch der Gruppeneffekt signifikant, $F(1, 42) = 5.57$; $p < .05$. Die korrigierte Effektstärke lag bei 0.43 und damit in einer vergleichbaren Größenordnung wie beim Gesamtwert. Ein ähnliches Bild ergab sich auch im Untertest *Morphologische Regelbildung (MR)*. Neben dem erwarteten Effekt der Vortestleistung, $F(1, 42) = 121.45$; $p < .01$, wies auch hier ein signifikanter Effekt der Versuchsbedingung auf die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens hin, $F(1, 42) = 7.78$; $p < .01$. Die Effektstärke betrug hier 0.41.

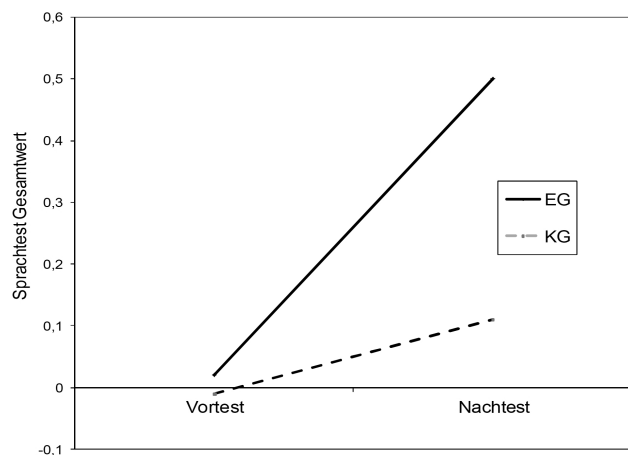


Abbildung 1. Sprachliche Leistungsentwicklung (Sprachtest Gesamtwert) der beiden Gruppen im Untersuchungszeitraum.

Anders verhielt es sich im Bereich des Sprachverständnisses. Beim *Verstehen von Sätzen (VS)* ergab sich außer dem Effekt der Vortestleistung, $F(1, 42) = 33.68; p < .01$, lediglich ein Trend in die erwartete Richtung ($d = 0.38$). Die numerischen Vorteile konnten jedoch statistisch nicht abgesichert werden, $F(1, 42) = 2.57; p = .12$.

In Bezug auf das phonologische Arbeitsgedächtnis ergab sich ein gemischtes Bild. In der *Gedächtnisspanne für Wortfolgen (GW)* ließ sich kein Hinweis auf einen Trainingseffekt finden. In der durchgeführten Kovarianzanalyse war lediglich der Faktor Ausgangsniveau signifikant, $F(1, 42) = 57.24; p < .01$. Der Einfluss der Versuchsbedingung war statistisch nicht bedeutsam, $F(1, 42) = 0.99; p = .32$. Im *Phonologischen Gedächtnis für Nichtwörter (PNG)* deuten die Ergebnisse demgegenüber auf eine Überlegenheit des Dialogischen Lesens hin. Im Rahmen der Kovarianzanalyse konnten sowohl für das Ausgangsniveau, $F(1, 42) = 67.63; p < .01$, als auch für die Versuchsbedingung, $F(1, 42) = 4.95; p < .05$, statistisch signifikante Effekte registriert werden. Die Effektstärke lag bei $d = 0.43$.

5 Diskussion

In der vorliegenden Studie sollte das Dialogische Lesen erstmals als eigenständiger Förderansatz im Rahmen eines ökologisch validen Sprachfördersettings (hessische Vorkurse) erprobt werden. Dabei wurden zunächst auch grundlegende Fragen der Durchführbarkeit ins Auge gefasst, um gegebenenfalls wichtige Hinweise für den späteren Einsatz in größer angelegten Studien zu erhalten. Im Rahmen der Durchführung ergaben sich jedoch keine nennenswerten Schwierigkeiten. Die Maßnahme wurde von den eingesetzten Förderkräften durchweg positiv bewertet und von den beteiligten Kindern auch sehr gut aufgenommen. Die Umsetzung der Förderprinzipien sei nach relativ kurzer Einarbeitungszeit gut möglich gewesen.

Neben diesen grundlegenden, eher formativ-evaluativen Informationen, sollten auch erste Hinweise bezüglich der Wirksamkeit des Dialogischen Lesens gewonnen werden. Obwohl ein vergleichsweise konservatives Versuchsdesign zugrunde gelegt wurde (die Kontrollkinder erhielten im selben Zeitraum ebenfalls eine Sprachförderung), erzielten die nach den Prinzipien des Dialogischen Lesens geförderten Kinder im Verlauf des Förderzeitraums signifikant größere Leistungszuwächse als die Kontrollgruppe. Erwartungsgemäß ergaben sich positive Effekte vor allem im Bereich der expressiven Sprachkompetenz. Sowohl in den Aufgaben zur «Enkodierung semantischer Relationen» als auch in der «Morphologischen Regelbildung» konnten Trainingseffekte zugunsten des Dialogischen Lesens registriert werden.

Im Bereich des Sprachverständnisses war hingegen kein signifikanter Trainingseffekt zu beobachten. Dies steht durchaus im Einklang mit vorangegangenen Befunden, denen zufolge die sprachstimulierende Wirkung des Dialogischen Lesens für produktive Kompetenzen deut-

lich besser belegt ist als für rezeptive (Mol et al., 2008; Whitehurst, Arnold et al., 1994; Whitehurst, Epstein et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Hargrave & Sénéchal, 2000). Aufgrund der bereits genannten Einschränkungen der Studie sollte dieses Befundmuster jedoch nicht im Sinne differenzieller Fördereffekte überinterpretiert werden. Nachfolgestudien mit deutlich größeren Förderumfängen sollten diesbezüglich aussagekräftigere Befunde erbringen.

Neben den Effekten auf die expressive Sprache zeigte sich ein kleiner bis mittlerer Effekt auf das phonologische Arbeitsgedächtnis. Beim Nachsprechen von Pseudowörtern steigerte sich die DL-Gruppe signifikant stärker als die Kontrollgruppe. Dieser Effekt mag auf den ersten Blick überraschend erscheinen, da das phonologische Arbeitsgedächtnis im Allgemeinen als nur bedingt trainierbar gilt (Mähler & Hasselhorn, 2001). Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist allerdings zu beachten, dass schwache Leistungen im phonologischen Arbeitsgedächtnis nicht zwingend ein entsprechendes Defizit anzeigen, sondern vielmehr die mangelnde Vertrautheit mit den phonotaktischen Prinzipien der Zweitsprache widerspiegeln (Messer et al., 2010). So konnten Ennemoser et al. (2012) zeigen, dass sich der Einfluss der phonotaktischen Vertrautheit und damit der bisherigen (Zweit-)Spracherfahrung selbst im Nachsprechen von Pseudowörtern niederschlägt, das gemeinhin als ein besonders kulturfares Maß erachtet wird. Insofern sind die registrierten Transfereffekte durchaus plausibel erklärbar, da sie nicht etwa im Sinne einer Verbesserung des Arbeitsgedächtnisses zu interpretieren sind, sondern vielmehr auf eine (trainingsbedingt) verbesserte Vertrautheit mit der Phonotaktik der deutschen Sprache hinweisen.

Interessanterweise wurden im zweiten Arbeitsgedächtnismaß keine signifikanten Trainingseffekte beobachtet. Hierbei darf allerdings nicht übersehen werden, dass Spannenmaße und Pseudowortaufgaben unterschiedliche Aspekte des phonologischen Arbeitsgedächtnisses erfassen (subvokales Rehearsal vs. phonetischer Speicher; vgl. Mahler & Hasselhorn, 2001). Die abweichenden Ergebnisse stellen somit nicht zwingend einen Widerspruch dar. Hierbei ist auch zu berücksichtigen, dass Pseudowortmaße, in denen hier Trainingseffekte registriert werden konnten, im Allgemeinen eine deutlich größere prognostische Relevanz aufweisen als konventionelle Spannenmaße (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998).

Ungeachtet der insgesamt sehr ermutigenden Ergebnisse weist die vorliegende Studie eine Reihe Limitierungen auf, die die Aussagekraft und Generalisierbarkeit der Befunde potenziell einschränken. So liegt der Studie aufgrund ihres pilotierenden Charakters eine vergleichsweise kleine Stichprobe zugrunde. Es ist somit fraglich, inwieweit die Ergebnisse ohne weiteres verallgemeinert werden können und ob sich in einem größeren und notwendigerweise weniger gut kontrollierbaren Erhebungskontext ähnliche Effekte erzielen lassen. Allerdings wurde durch eine sorgfältige Matching-Prozedur sichergestellt, dass wichtige Störfaktoren, wie etwa ein unterschiedliches

Ausgangsniveau oder bestimmte Merkmale des jeweils besuchten Vorlaufkurses (z.B. qualitative Unterschiede im üblicherweise erhaltenen Förderangebot), parallelisiert wurden, um entsprechenden Ergebnisverzerrungen entgegenzuwirken. Zudem sollte nicht übersehen werden, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Studie mit Risikokindern handelt, was aufgrund der kleineren Gesamtpopulation und deren Verteilung über mehrere Institutionen zwangsläufig mit geringeren Fallzahlen verbunden ist. Auch aufgrund der methodischen Vorgehensweise gehen wir davon aus, dass die vorliegenden Befunde trotz der geringen Fallzahlen aussagekräftig sind.

Wie bereits erwähnt stellt die konservative Kontrollbedingung eine Stärke der Studie dar. Der Vergleich mit dem konventionellen Vorgehen im Rahmen der Vorlaufkurse bringt jedoch auch gewisse Einschränkungen mit sich. Da die Förderung in hessischen Vorlaufkursen auf allgemein gehaltenen Handreichungen und Empfehlungen basiert und den Förderkräften große individuelle Gestaltungsräume bezüglich der konkreten Umsetzung lässt (vgl. Fiebich & Probst, 2011), kann keine Aussage darüber getroffen werden, wie das Dialogische Lesen im direkten Vergleich mit stärker strukturierten Förderprogrammen abschneidet. Hier sollten in zukünftigen Studien strukturierte Alternativtrainings herangezogen werden, um die Potenziale des Dialogischen Lesens im Vergleich zu anderen, präziser umschriebenen Maßnahmen einschätzen zu können.

Ferner ist zu berücksichtigen, dass ein wichtiger Punkt durch die vorgenommene Parallelisierungsprozedur nicht kontrolliert werden konnte. Während die herkömmliche Förderung durch reguläre Lehrkräfte erfolgte, wurde das Dialogische Lesen von Studierenden übernommen. So kann streng genommen nicht ausgeschlossen werden, dass beispielsweise allein eine besondere Motivation auf Seiten der studentischen Förderkräfte die registrierten Veränderungen bewirkt hat. Gegen diese Interpretation könnte angeführt werden, dass die mit diesen Kursen betrauten Lehrerinnen vermutlich deutlich größere Erfahrungen in der Sprachförderung vorweisen können. Diese Frage kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht abschließend beantwortet werden. In zukünftigen Studien sollte daher der Faktor «Förderkräfte» über die Gruppen hinweg konstant gehalten oder aber systematisch variiert werden.

Eine weitere Schwäche der Studie besteht darin, dass nur vergleichsweise wenige Facetten der Sprachkompetenz und keine weiteren Kontrollvariablen erhoben wurden. Hier sollten zukünftige Studien ein breiteres Spektrum an sprachlichen Kompetenzen sowie relevante Drittvariablen (z.B. Intelligenz, Sozialstatus) erheben, um einerseits differenziertere Erkenntnisse über das Wirkungsspektrum des Dialogischen Lesens zu erlangen und zudem überprüfen zu können, inwiefern die Wirksamkeit der Maßnahmen von Drittvariablen moderiert wird.

Nicht zuletzt wird die Aussagekraft der Studie dadurch eingeschränkt, dass keine Follow-up Erhebung durchgeführt wurde, um zu überprüfen, inwiefern die registrierten Fördereffekte auch längerfristig Bestand haben. Gerade

in Anbetracht der kurzen Interventionsdauer kann nicht zwingend davon ausgegangen werden, dass hierdurch bereits nachhaltige Effekte erzielt werden konnten. Diesbezüglich können jedoch auf Grundlage der vorliegenden Daten keine Aussagen getroffen werden.

Ungeachtet der genannten Einschränkungen liefert die vorliegende Studie erste Hinweise dafür, dass das Dialogische Lesen im Rahmen der institutionellen Zweitsprachförderung praktikabel durchführbar und potenziell wirksam ist. In jedem Falle sind die Befunde hinreichend ermutigend, um größer angelegte und damit aussagekräftigere Nachfolgestudien zu motivieren. Auf Grundlage der vorliegenden Befunde wurde bereits eine erste Replikationsstudie angestoßen, in der die Schwächen dieser ersten pilotierenden Studie vermieden wurden (Ennemoser et al., 2011).

Hinweis

Die Studie wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) innerhalb des «Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung» unterstützt (Förderkennzeichen FKZ 01GJ0901).

Literatur

- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235–243.
- Baddeley, A. D., Gathercole, S. E. & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 158–173.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T. & Cutting, J. (2006). Read Together, Talk Together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43, 71–78.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, F., Fried, L., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Chow, B. W.-Y., McBride-Chang, C. & Cheung, H. (2010). Parent-child reading in English as a second language: Effects on language and literacy development of Chinese kindergartners. *Journal of Research in Reading*, 33, 284–301.
- Chow, B. W.-Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. & Chow, C. S.-L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44, 233–244.

- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A. & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 213–235.
- Darsow, A., Paetsch, J., Stanat, P. & Felbrich, A. (2012). Ansätze der Zweitsprachförderung: Eine Systematisierung. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 64–82.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 124–134.
- Ennemoser, M. (2008). Zeitbudget und Mediennutzung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 291–302). Göttingen: Hogrefe.
- Ennemoser, M., Pepouna, S. & Hartung, N. (2011, March). *Effects of a Dialogic Reading Intervention on Language Development in German At-Risk Children*. Poster presented at the Biennial Meeting of SRCD in Montreal, CA.
- Ennemoser, M., Pepouna, S. & Hartung, N. (2012). Kulturfaire und prognostisch valide Erfassung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 26–46.
- Fiebach, C. & Probst, H. (2011). Evaluation vorschulischer Sprachkurse für Migrantenkinder. *Sprachheilarbeit*, 56, 257–262.
- Fielding-Barnsley, R. & Purdie, N. M. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning: British Journal of Learning Support*, 18, 77–82.
- Fung, P.-C., Chow, B. W.-Y. & McBride-Chang, C. (2005). The Impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school – aged students in Hong Kong. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 82–95.
- Gasparini, S. (2004). Implicit versus explicit learning: Some implications for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 203–219.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms «Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder»*. Zugriff am 15.03.2010 von http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf
- Grimm, H. (2001). *SETK 3–5: Sprachentwicklungstest für dreibis fünfjährige Kinder*. Hogrefe: Göttingen.
- Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004). Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? *Frühförderung interdisziplinär*, 23, 108–117.
- 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.
- Hoff-Ginsberg, E. (1986). Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*, 22, 155–163.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291–300.
- Hulstijn, J. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129–40.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2005). *Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten – Konzepte, Projekte, Maßnahmen*. Berlin: Verlag das Netz.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2003). *Hören, lauschen, lernen: Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (4. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern: Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263–290.
- Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2001). Lern- und Gedächtnisstraining bei Kindern. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (S. 407–429). Göttingen: Hogrefe.
- 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, 300–335.
- Messer, M. H., Leseman, P. P. M., Boom, J. & Mayo, A. Y. (2010). Phonotactic probability effect in nonword recall and its relationship with vocabulary in monolingual and bilingual preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 306–323.
- 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.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education & Development*, 19, 7–26.
- Opel, A., Ameer, S. S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48, 12–20.
- Penner, Z. (2005). *Sprachkompetent für die Schule*. Bern: Schulverlag.
- Polotzek, S., Hofmann, N., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. In M. R. Textor (Hrsg.), *Kindergartenpädagogik – Onlinehandbuch*. Zugriff am 12.02.2008 von <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html>
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K. et al. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu «Sprachdiagnostik und Sprachförderung»*. (ZUSE-Berichte Band 2), Hamburg: ZUSE.
- Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Bd. 3, S. 403–432). Göttingen: Hogrefe.
- Ritterfeld, U., Niebuhr, S., Klimmt, C. & Vorderer, P. (2006). Unterhaltsamer Mediengebrauch und Spracherwerb: Evidenz für Sprachlernprozesse durch die Rezeption eines Hörspiels bei Vorschulkindern. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 18, 60–69.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachförder-*

- maßnahmen im Programm «Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder». *Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg*. Zugriff am 10.04.2012 von http://www.sagmalwasbw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf
- Rucys, D. (2002). *DaZ – Box – Deutsch als Zweitsprache*. Oberursel: Finken.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1, 194–201.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123–138.
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 243–260). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22, 159–170.
- 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 et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106–1164.
- Wegener, H. (1995). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Weinert, S. & Lockl, K. (2008). Sprachförderung. In F. Petermann (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie C/V/7, S. 91–134). Göttingen: Hogrefe.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 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, 261–272.
- Wolf, K. M., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). *EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung: Abschlussbericht*. Berlin: AB Empirische Bildungsforschung der Freien Universität. Zugriff am 15.03.2010 von <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf>.

Prof. Dr. Marco Ennemoser

Professur für Schulische Prävention und Evaluation
Justus-Liebig-Universität Giessen
Otto-Behaghel-Str. 10F
35394 Giessen
Deutschland
marco.ennemoser@psychol.uni-giessen.de