

Lucia Amberg, Luzia Bürgi, Petra Chiavaro-Jörg,
Carine Burkhardt Bossi, Kirsten Herger,
Janine Hostettler Schärer, Karin Landert Born
(Hrsg.)

Interaktion als Dreh- und Angelpunkt erfolgreichen Lehrens und Lernens



Waxmann 2026
Münster · New York

PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE

PH ZUG | Pädagogische
Hochschule Zug

PH^{SG}
Pädagogische Hochschule
St.Gallen

phGR

aebli
näf
stiftung
FÖRDERUNG
DER LEHRERBILDUNG
IN DER SCHWEIZ

PHBern
Pädagogische Hochschule

PH TG
Pädagogische Hochschule
Thurgau

**PH
ZH** PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

**SGL SSFE
SSFI SSFSS**
Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Société suisse pour l'information des enseignants et des enseignantes
Società svizzera per la formazione degli insegnanti
Societas triana per la formazione dei docenti e docenti

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Druck-ISBN 978-3-8188-0083-3
E-Book-ISBN 978-3-8188-5083-8
<https://doi.org/10.31244/9783818850838>

Waxmann Verlag GmbH, 2026
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: satz&sonders, Dülmen

Dieses E-Book steht open access
unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte
(z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für
deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen
beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Lucia Amberg, Luzia Bürgi, Petra Chiavaro-Jörg, Carine Burkhardt Bossi, Kirsten Herger, Janine Hostettler Schärer, Karin Landert Born
Bedeutung von Interaktionsprozessen für das Lernen 7

Susanne Viernickel
Die Bedeutung von Interaktionen für das psychische und soziale Wohlbefinden junger Kinder 15

Regina Remsperger-Kehm
Sensitive Responsivität und institutioneller Kinderschutz.
Professionelle Handlungskompetenzen stärken, Kinder schützen 35

I. Interaktionen zwischen Kindern

Carine Burkhardt Bossi, Tatiana Diebold, Sonja Perren, Pablo Nischak und Sonja Lorusso
Interaktionen unter Peers im dyadischen Spiel.
Emotionen und Reaktionen auf emotionsbezogene Verhaltensweisen bei Vorschulkindern 53

Kurt Hess und Simona Geissbühler
Mathematisches Lernen im Gespräch.
Eine qualitative Studie im ersten Zyklus 71

II. Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern

Lena Hollenstein und Franziska Vogt
Spielbegleitung im Fantasie- und Rollenspiel.
Sustained shared playing 93

Sabina Staub
Das Herstellen einer Verbindung zwischen Kind und Unterrichtsgegenstand.
Praktiken, Adressierungen und Normen der Anerkennung 111

III. Interaktionen beeinflusst durch curriculare Inhalte

Sarah Hostettler und Anja Morawietz

Interaktion zu Bildern aus der Kunst mit Kindern des Zyklus 1.
Die Entfaltung von Kunstrezeption im Raum zwischen Bild und
Betrachtenden 133

Sinja Ballmer und Lee Ann Müller

Diskurserwerbsförderliches Potenzial beim Philosophieren im
Kindergarten.
Interaktionslinguistische Perspektiven auf die Förderung
bildungssprachlicher Praktiken 149

*Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring, Eva Heuss, Kerstin Pfannes
und Fabienne Zehr*

Erfassung von Interaktionsqualität beim dialogischen Lesen 165

Raphaël Mathis

Interaktionsqualität in der Sportspielbegleitung.
Spielorientiertes Lernen und pädagogische Impulse im Zyklus 1 183

Dorothea Mayer und Barbara Drollinger-Vetter

Interaktion als zentraler Bestandteil mathematischer
Basiserfahrungen 201

IV. Interaktionen zwischen Lehr- und weiteren Fachpersonen

Janine Hostettler Schärer

Entwicklung eines gemeinsamen Berufsverständnisses durch
professionellen Wissensaustausch 221

Autor*innen 232

Erfassung von Interaktionsqualität beim dialogischen Lesen

*Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring, Eva Heuss, Kerstin Pfannes
und Fabienne Zehr*

1. Ausgangslage

Um die sprachlichen Fähigkeiten junger Kinder zu fördern, ist eine hohe Interaktionsqualität während alltäglichen Situationen zentral – dies zeigte sich in zahlreichen Untersuchungen (z. B. Cash et al., 2019; Anders, 2013). Als gezielte Intervention zur sprachlichen Förderung gilt beispielweise das dialogische Lesen (auch dialogische Bilderbuchbetrachtung), das auf Whitehurst et al. (1988) zurückgeht. Kinder sind hierbei in der Interaktion mit der erwachsenen Person während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung aktiv beteiligt (Hartung, 2015). Die sprachförderlichen Effekte wurden in verschiedenen Studien nachgewiesen und werden in der Pädagogik als bestätigt anerkannt (Pillinger & Vardy, 2022).

Sowohl für die sprachliche Interaktion als auch für das dialogische Lesen gibt es verschiedene Instrumente, um die Qualität der Situationen zu analysieren. Werden verschiedene Instrumente und Analyseraster in diesem Beitrag genauer beschrieben, sei hier vorweggenommen, dass keines dieser Instrumente für unsere Zwecke geeignet ist.

Aufgrund der digitalen Transformation können Bilderbücher im Alltag der Kinder sowohl in einer Print-Version als auch in einer digitalen Version vorliegen. Die Erfassung der Interaktionsqualität muss deshalb unabhängig vom verwendeten Bilderbuchmedium möglich sein.

Studien zum Effekt des Formats auf die Interaktionsqualität kommen zu gemischten Resultaten (z. B. Korat et al., 2013; Krcmar & Cingel, 2014). Das Forschungsprojekt „Das Potential von digitalen Apps für das dialogische Lesen – PoDiA“ setzt hier an. Es untersucht unter anderem den Effekt des Bilderbuchformats auf die Interaktion zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind im Alter zwischen vier und fünf Jahren. Das Instrument zur Erfassung der Interaktionsqualität während dyadischer Bilderbuchbetrachtungen musste neu entwickelt werden. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Entwicklung dieses Instruments.

Um die Bedeutung der Entwicklung dieses Instruments zu klären, wird zunächst das Forschungsprojekt vorgestellt, in dessen Rahmen das Instrument Verwendung findet. Es folgen Ausführungen zu bestehenden Instrumenten zur Erfassung von Interaktionsqualität und von sprachförderlichen Strategien

beim dialogischen Lesen, bevor die Entwicklung des Instruments vorgestellt wird.

2. Das Forschungsprojekt „Das Potential von digitalen Apps für das dialogische Lesen“

Das vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Forschungsprojekt „Das Potential von digitalen Apps für das dialogische Lesen – PoDiA“ untersucht dyadische Bilderbuchbetrachtungen mit analogen Bilderbüchern und digitalen Bilderbuchapps. Als theoretische Grundlage wurde auf der Basis des Angebots-Nutzungs-Modells von Helmke (2007) ein Angebots-Nutzungs-Modell des dialogischen Lesens entwickelt. Das Modell definiert die für die Situation des dialogischen Lesens zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind relevanten Faktoren und macht Annahmen über deren Zusammenhänge. Die drei zentralen Felder des Modells bilden die Nutzung der Situation durch das Kind, das sprachliche Outcome des Kindes (Wortschatz, Geschichtenverständnis) sowie das Angebot. Letzteres umfasst die Situation des dialogischen Lesens sowie des Formats. Weitere Aspekte wie Merkmale des Kindes und der erwachsenen Person werden ebenfalls im Modell eingebunden.

Es wird zum Beispiel ein positiver Zusammenhang zwischen der Interaktionsqualität und dem Outcome angenommen. Das heisst, eine hohe Ausprägung der Interaktionsqualität wird mit besseren Ergebnissen des Outcomes assoziiert. Das Projekt untersucht, inwiefern diese und andere Annahmen zutreffen. Zudem wird im Forschungsprojekt der Frage nachgegangen, wie sich das Wissen der erwachsenen Person über Sprachförderung und das dialogische Lesen, das Format und die Art der in den Apps eingebetteten Elemente auf die Interaktionsqualität auswirken.

Bislang wurden einzelne oder mehrere der oben genannten Faktoren untersucht. Nur wenige Studien haben jedoch systematisch den Einfluss des Formats auf die Interaktionsqualität, die Nutzung und das Outcome sowie das Zusammenspiel dieser Variablen unter Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren (wie z. B. den Voraussetzungen der Kinder und der erwachsenen Person) untersucht. Das PoDiA-Projekt untersucht diese Zusammenhänge auf Grundlage des theoretischen Modells.

Es wird eine Stichprobe von 159 Studierenden von Pädagogischen Hochschulen oder einer verwandten Studienrichtung (z. B. Early Childhood Studies, Logopädie) angestrebt. Die Studierenden führen die Datenerhebungen mit jeweils einem Kind im Alter von vier bis fünf Jahren durch. Je nach Varietät des Kindes werden die Erhebungen in Dialekt oder Standarddeutsch durchgeführt. Vorbereitend auf die Datenerhebungen werden die Studierenden in die mit den Kindern durchzuführenden Erhebungen eingeführt. Die Studierenden

werden zufällig einer von drei Konditionen zugeteilt: analoges Bilderbuch, Bilderbuchapp mit vorwiegend zur Geschichte passenden interaktiven Elementen, Bilderbuchapp mit eingebetteten Mini-Games, die aus der Geschichte herausführen. Die Geschichte ist in allen drei Versionen dieselbe: „Der kleine Pirat“ von Kirsten Boie (2011). Die Auswahl der Geschichte erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). Die Studierenden erhalten eine Einführung in das Bilderbuch oder die App, nicht aber in die Methode des dialogischen Lesens. Die Interaktionsqualität wird so vorgängig nicht durch eine standardisierte Schulung verändert. Dies ist relevant, da der Einfluss des Bilderbuchformats auf die Interaktionsqualität erfasst werden soll.

Die Datenerhebungen erfolgen zu drei Messzeitpunkten. Im Rahmen des ersten Messzeitpunkts werden die Voraussetzungen des Kindes (Sprachstand, exekutive Funktionen, Erfahrung mit digitalen Medien) sowie der Familie erfasst und der Pretest des geschichtenrelevanten Wortschatzes des Kindes durchgeführt. Zum zweiten Messzeitpunkt, welcher drei bis sieben Tage nach dem ersten stattfindet, wird die Bilderbuchbetrachtung durchgeführt (und videographiert) und das Geschichtenverständnis sowie nochmals der geschichtenrelevante Wortschatz des Kindes erhoben. Zum dritten Messzeitpunkt, welcher innerhalb von zwei Wochen nach dem zweiten Messzeitpunkt erfolgt, werden die Wissensstände der Studierenden über Sprachförderung und das dialogische Lesen erfasst.

3. Messung von Interaktionsqualität

Die Messung von Interaktionsqualität hat im Bereich der frühen Bildung Tradition und ist eng verknüpft mit der Frage nach guter Qualität im Vorschulsetting.

Entsprechend konnten bestehende Instrumente als Grundlage für die Entwicklung des Instruments zur Erfassung der Interaktionsqualität während dyadischer Bilderbuchbetrachtungen genutzt werden. Im Folgenden sollen diejenigen Instrumente dargestellt werden, die für die Entwicklung des neuen Instruments in Bezug auf die Interaktionsqualität relevant sind.

Die Instrumente können grob in zwei Gruppen unterteilt werden: Instrumente zur Erfassung von Qualität in der frühen Bildung und Instrumente zur Ermittlung von Weiterbildungsbedarfen und Fortschritten im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung. Gemeinsam haben diese Instrumente, dass sie das Verhalten der Fachpersonen (und nicht der Kinder) fokussieren.

Zur Erfassung der Qualität in der frühen Bildung sind insbesondere das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta et al., 2008) und die *Kindergarten-Skala* (KES-R/KES-RZ; Tietze et al., 2005; Tietze et al., 2017) relevant.

Die Kindergarten-Skala ist eine adaptierte und erweiterte Version der *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R) von Harms, Clofford und Cryer (Schmidt et al., 2018, S. 463). CLASS und ECERS-R korrelieren an einzelnen Stellen (Bukhalenkova et al., 2023), weisen aber auch deutliche Abweichungen voneinander auf. Die Autorinnen schlussfolgern, dass sich die Instrumente gut ergänzen, dass das CLASS jedoch stärker auf die Erfassung von Prozessqualität abgestimmt ist. Da im PoDiA-Projekt die Prozessqualität fokussiert wird, ist CLASS hier von grösserer Relevanz.

Die Beobachtungen während des CLASS-Assessments beziehen sich jeweils auf eine Gruppe mit besonderem Augenmerk auf der Fachperson, die die Gruppe betreut. Der Interaktion zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern ist im CLASS eine eigene Dimension (*Language Modelling*) gewidmet. In dieser Dimension liegt der Fokus darauf, inwiefern es in der Gruppe häufig zu Gesprächen zwischen Fachperson und Kindern oder auch unter den Kindern kommt, ob offene Fragen an die Kinder gerichtet werden, ob kindliche Äusserungen wiederholt und erweitert werden und ob die Fachperson das eigene Handeln und das Handeln der Kinder verbalisiert sowie eine vielfältige und auch anspruchsvolle Sprache verwendet. Für die Dimension Language Modeling wird – unter Einbezug der genannten Marker – ein Wert auf einer Skala von 1 bis 7 vergeben.

Auch Instrumente, die zur Erfassung der Wirkung von Weiterbildungen zu alltagsintegrierter Sprachförderung konzipiert sind, waren für die Entwicklung des neuen Instruments relevant, da darin Verhaltensweisen operationalisiert sind, die auf eine hohe Interaktionsqualität im Bereich der Sprachförderung hinweisen. So wurde für das Programm *Learning Language and Loving It* (Weitzman & Greenberg, 2002) die TILRS-Skala einbezogen (Girolametto et al., 2000). Sie umfasst drei Skalen mit jeweils mehreren Items:

- a) Kindzentrierte Strategien: Warten und Hören, dem Kind folgen, mitspielen, auf Augenhöhe sein,
- b) Strategien zur Interaktionsförderung: Fragestrategien, Turn-Taking, Überblick behalten,
- c) Sprachförderstrategien: Imitieren, Expansion, Extension, Benennen.

Als deutsches Rating-Instrument zur Identifikation persönlicher Stärken und Entwicklungsbedarfe in Bezug auf Sprachförderkompetenzen hat die Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktion (Do-RESI; Fried & Briedigkeit, 2008) Verbreitung gefunden.

Die genannten Instrumente bieten Operationalisierungen von sprachförderlichen Interaktionsmustern an und zielen darauf ab, Entwicklungsprozesse hinsichtlich der Prozessqualität in Einrichtungen zu unterstützen. Für das PoDiA-Projekt wird jedoch ein Instrument benötigt, das die Interaktionsqua-

lität einzelner Personen während eines bestimmten Settings erfasst: der Bilderbuchbetrachtungen. Tatsächlich gibt es auch zu diesem Setting eine nicht geringe Anzahl an Instrumenten, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

4. Instrumente zur Analyse des dialogischen Lesens

Ende der 1980er Jahre entwickelten Grover Whitehurst und Team die Methode des dialogischen Lesens, bei der die Kinder eine aktive Rolle einnehmen und die erwachsene Person verschiedene sprachförderliche Strategien einsetzt (z. B. Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). Die Wirksamkeit des Ansatzes konnte auch in Institutionen der frühen Bildung nachgewiesen werden (Whitehurst et al., 1994).

Die Analyseinstrumente, die auf Verhaltensweisen abzielen, die das dialogische Lesen kennzeichnen, sind meist Codierschemata: bestimmte Verhaltensweisen der erwachsenen Person werden identifiziert und ausgezählt (z. B. Pentimonti et al., 2012; Pentimonti et al., 2021; Hartung, 2015; Weadman et al., 2022). Bei der Entwicklung der Methode des dialogischen Lesens wurden konkrete Verhaltensweisen für die erwachsene Person definiert, welche die kindliche Sprachproduktion anregen sollen (z. B. Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Daher ist es naheliegend, diese Strategien zu operationalisieren, um etwa Erwachsene beim Erwerb der Strategien zu unterstützen (z. B. Weadman et al., 2022), um Interaktionen bei der Verwendung verschiedener Buchformate zu untersuchen (z. B. gedrucktes Buch versus elektronisches Buch; Kim & Anderson, 2008; Korat et al., 2013) oder um Assessment-Instrumente für systematische Untersuchungen bereitzustellen (z. B. Pentimonti et al., 2012; Pentimonti et al., 2021).

Der Fokus lag bisher darauf, sprachförderliche Verhaltensweisen der erwachsenen Person quantitativ zu erfassen. Vor dem Hintergrund des aktuellen Wissens rund um Interaktionsqualität ist es naheliegend, die Erkenntnisse aus der Forschung rund um eine entwicklungsförderliche Interaktionsgestaltung auch für das Assessment des dialogischen Lesens zu nutzen.

Für das in Kapitel 2 vorgestellte PoDiA-Projekt ist es bedeutsam, eine Aussage über die *Qualität* der Interaktion während des dialogischen Lesens machen zu können. Sprachförderliche Verhaltensweisen, wie sie für das dialogische Lesen definiert wurden, spielen dabei eine wichtige Rolle. Sie sollen weniger in Bezug auf ihre Häufigkeit, sondern vielmehr in Bezug auf deren adaptive Anwendung eingeschätzt werden. Dabei soll das Instrument für dialogisches Lesen mit verschiedenen Bilderbuchformaten geeignet sein. In bisherigen Studien wurde das Codiersystem zur Erfassung sprachförderlicher Verhaltenswei-

sen nicht an das Format angepasst und es wurden diesbezüglich keine Herausforderungen berichtet (z. B. Korat et al., 2013 oder Strouse & Ganea, 2017).

Bisher ist kein Analyseinstrument mit Fokus auf das dialogische Lesen bekannt, mit dem eine qualitative Beurteilung von Merkmalen sprachförderlicher Interaktionsqualität möglich ist.

Folgend wird die Entwicklung eines solchen Rating-Instruments dargestellt, wobei ein Augenmerk auf der Herleitung der Merkmale auf Basis der bestehenden Befundlage liegt, bevor die Ergebnisse einer ersten Pilotierung des Instruments vorgestellt werden.

5. Entwicklung eines Instruments zur Messung der Interaktionsqualität während des dialogischen Lesens

5.1 Entwicklung des Instruments

Bei der Entwicklung des neuen Ratinginstruments diente das „Instrument zur Beurteilung der Sprachförderkompetenz“ aus dem Projekt „SpriKiDS“ (Vogt et al., 2019) als Orientierung. Das neue Instrument sollte ebenfalls fünfstufig sein und die erste, dritte und fünfte Qualitätsstufe jeweils ausformuliert werden.

In einem ersten Schritt wurden aufgrund von bestehenden Skalen, aktuellen Studien sowie Fachliteratur insgesamt 18 verschiedene *Aspekte* herausgearbeitet. Damit ein Aspekt aufgenommen wurde, musste sein Einfluss auf die sprachliche Entwicklung von Kindern bereits empirisch nachgewiesen sein.

In einem zweiten Schritt wurde die Anzahl der Aspekte reduziert. Dabei wurden ähnliche Aspekte zusammengefasst und in einer Expert*innenrunde diskutiert, welche Aspekte die entscheidenden Kernmerkmale in Bezug auf Sprachförderung in der Situation des dialogischen Lesens darstellen. Im Rahmen der Pilotierung erfolgte nochmals eine Reduktion, sodass das Instrument aus sieben Aspekten besteht. Zudem wurden für jeden der Aspekte *Marker* definiert. Ursprünglich beinhaltete jeder Aspekt drei Marker. Im Zuge der Pilotierung erfolgte eine Reduktion auf zwei Marker, um die Trennschärfe zu erhöhen. Marker sind in diesem Kontext beobachtbare Verhaltensweisen, zu denen mehrere Qualitätsstufen ausformuliert werden können. Insgesamt umfasst jeder Marker fünf Qualitätsstufen, wobei die Verhaltensweisen für die Stufen 1, 3 und 5 ausformuliert wurden. Eine ideale Umsetzung des Markers entspricht der Stufe 5; bei Abweichungen werden geringere Werte vergeben. Fehlt das Verhalten ganz oder ist die Umsetzung falsch, wird Stufe 1 vergeben.

Die Entwicklung des Instruments erfolgte in mehreren Überarbeitungsschleifen: Das Instrument wurde anhand von videografierten Bilderbuchbetrachtungen erprobt und durch Austausch im Projektteam auf die Kriterien Objektivität, Trennschärfe (der Aspekte und Marker), Handhabbarkeit sowie Verständlichkeit überprüft.

5.2 Erläuterungen zum Instrument

Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte des Rasters erläutert, wobei der Fokus jeweils auf dem Idealverhalten der erwachsenen Person, das heisst auf der Beschreibung der höchsten Qualitätsstufe (Stufe 5) der einzelnen Marker liegt. Aspekte des Kindes (Aufmerksamkeit, Engagement etc.) werden nicht in dieses Rating einbezogen.

Aspekt 1: Positives Klima

Ein positives Klima, das von Offenheit und Wertschätzung geprägt ist, gilt einerseits als wichtiger Aspekt von Interaktionsqualität (Pianta et al., 2008) und ist andererseits von zentraler Bedeutung für eine gelingende Sprachförderung (Kucharz, 2018). In der Bilderbuchbetrachtung zeigt sich das positive Klima durch folgende Verhaltensweisen, die im Analyseraster auf zwei Marker aufgeteilt wurden:

Die erwachsene Person schafft eine positive Atmosphäre, indem sie dem Kind und dem Bilderbuch bzw. Tablet zugewandt ist, im Blickkontakt mit dem Kind steht, eine angemessene physische Nähe zum Kind herstellt, ihm zuhört und Emotionen zeigt, die zur Situation und zur Geschichte passen (Marker 1).

Marker 2 bezieht sich darauf, dass die erwachsene Person Interesse an der Geschichte und an den Beiträgen des Kindes zeigt und auf diese eingeht. Der Marker beinhaltet auch den Einsatz von positiver Verstärkung und Lob (Brannon & Dauksas, 2012).

Whitehurst et al. (1994) bringen diesen Aspekt mit dem folgenden Hinweis wohl sehr treffend auf den Punkt: Have fun!

Aspekt 2: Sprachliches Angebot

Es kann beobachtet werden, dass Erwachsene ihre Sprache an den Entwicklungsstand von jungen Menschen (vom Kleinkind bis zu Schüler*innen an Gymnasien) anpassen, um ihre sprachliche Entwicklung zu unterstützen (Snow, 1972; Kleinschmidt-Schinke, 2018).

Die Beschaffenheit des sprachlichen Angebots der erwachsenen Person stellt entsprechend einen bedeutsamen Aspekt dar (Löffler & Heil, 2019): Die Sprache der erwachsenen Person unterstützt durch eine angemessene Vereinfachung das Verständnis des Kindes und bietet gleichzeitig ein Modell für das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 1972; Kleinschmidt-Schinke, 2018). Demzufolge bezieht sich Marker 1 auf die Verwendung einer differenzierten Sprache bei der Erzählung der Geschichte (Itel & Haid, 2020).

Die Bilderbuchbetrachtung besteht nicht primär aus dem Vorlesen des Textes, sondern vielmehr aus einem interaktiven Dialog mit dem Kind (Kap-

peler Suter et al., 2018; Kraus, 2005). Dabei ist es wichtig, dass mündliche Beiträge trotzdem einen hohen Grad an grammatikalischer Präzision aufweisen. Freie Äusserungen sollten daher mehrheitlich grammatikalisch korrekt sein und aus vollständigen Sätzen bestehen, während sie nach wie vor einem mündlichen Duktus entsprechen (Reber & Schönauer-Schneider, 2018). Marker 2 bezieht sich demnach darauf, ob neben der Erzählung der Geschichte freie Beiträge vorkommen und dabei eine differenzierte sowie grammatikalisch korrekte Sprache verwendet wird.

Aspekt 3: Einbezug des Kindes

Kindzentrierung steht in der Diskussion rund um Qualität in der frühkindlichen Bildung und Interaktion von Beginn an im Zentrum der Aufmerksamkeit. In das Rating-Instrument CLASS fliesst der Aspekt des Einbezugs des Kindes als Dimension unter dem Titel „Regard for student perspectives“ ein (Pianta et al., 2008). Auch in Bezug auf die Sprachförderung ist es zentral, auf die Interessen des Kindes einzugehen und daran anzuknüpfen (Löffler & Vogt, 2020; Weitzman & Greenberg, 2002).

Ein Merkmal für den Einbezug des Kindes liegt darin (Marker 1), dass die Gesprächsinhalte und Themen an den Interessen und Erfahrungen des Kindes anknüpfen (Kraus, 2005).

Der Einbezug des Kindes äussert sich beim dialogischen Lesen des Weiteren darin, dass das Kind das Buch halten und die Seiten umblättern darf (Marker 2). Dadurch wird erreicht, dass das Kind vollen Zugang zum Buch hat und auch bestimmt, wie lange es auf einer Seite verweilen möchte (Dixon-Krauss et al., 2010). Bei einer Bilderbuchbetrachtung mit Apps bedeutet dies entsprechend, dass das Kind das Tablet halten und eigenständig swipen oder Hotspots betätigen darf.

Aspekt 4: Wortschatzförderung

Der Wortschatz eines Kindes ist Voraussetzung für ein gutes Sprachverständnis und für den sprachlichen Ausdruck (Glück & Rödel, 2016). Kinder, die über einen kleineren Wortumfang verfügen, erzielen in den ersten Schuljahren schlechtere Leistungen als Kinder mit grösserem Wortschatz (Dickinson & Porche, 2011). Die Förderung des Wortschatzes ist daher ein zentraler Bestandteil der Sprachförderung.

Die mentale Organisation des Wortschatzes, oft auch als mentales Lexikon bezeichnet, stellt den Grundstein der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten von Kindern dar (Glück & Rödel, 2016). Im mentalen Lexikon werden für jedes Wort neben der Bedeutung auch vielseitige Informationen gespeichert (Reber & Schönauer-Schneider, 2018). Eine Erarbeitung der Wörter durch verschie-

dene Arten der Vermittlung, z. B. durch mimische und gestische Darstellung oder Bilder, hilft Kindern, Wörter abzuspeichern und mental vielseitig zu vernetzen (Kammermeyer, 2014; Hartung, 2015) (Marker 1). Neue Wörter müssen zudem auch gefestigt, das heisst mehrmals wiederholt werden (Marker 2), damit Kinder sie aktiv verwenden können (Itel & Haid, 2020; Apeltauer, 2012).

Aspekt 5: Modellierung und Rückmeldestrategien

Kinder erwerben Sprache und ihre Regeln, indem sie Sprachinput und kontinuierlich Rückmeldung erhalten. Durch ihre Rückmeldung formen erwachsene Personen die Sprache der Kinder und unterstützen diese beim korrekten Erwerb (Löffler & Vogt, 2020). Es wird zwischen vorausgehenden und nachfolgenden Modellierungstechniken unterschieden (Dannenbauer, 1984).

Die den kindlichen Äusserungen vorausgehenden Modellierungstechniken haben das Ziel, das Kind zum Sprechen zu motivieren, und präsentieren gleichzeitig modellhaft neue sprachliche Strukturen. Nachfolgende Rückmeldestrategien geben dem Kind eine gezielte und unmittelbare Rückmeldung zu seinen Äusserungen. Es werden verschiedene nachfolgende Modellierungstechniken unterschieden. Gemeinsam ist ihnen, dass das Kind nicht direkt korrigiert wird, um die Sprechfreude zu erhalten (Löffler & Vogt, 2020; Ritterfeld, 2007). Die Effektivität der Modellierungsstrategien konnte im Rahmen des dialogischen Lesens (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992) und im sprachtherapeutischen Kontext (Dannenbauer, 1984) nachgewiesen werden.

In der Bilderbuchsituation können sowohl die vorausgehenden wie auch die nachfolgenden Modellierungstechniken eingesetzt werden. So kann die erwachsene Person Äusserungen des Kindes aufnehmen und modellieren (grammatikalisch oder inhaltlich) oder fehlerhafte Äusserungen des Kindes korrektiv wiederholen (Marker 1). Die vorausgehenden Modellierungstechniken (Marker 2) können beispielsweise in Form von sprachlicher Begleitung eigener Handlungen oder Handlungen der Kinder bzw. der Protagonist*innen der Geschichte eingesetzt werden. Besonders förderlich hinsichtlich der sprachlichen und kognitiven Entwicklung ist es, wenn auch komplexere Strategien angewendet werden, wie zum Beispiel denkbegleitendes Sprechen (Kammermeyer et al., 2017).

Aspekt 6: Kognitive Herausforderung und Dialog

Ein wichtiger Bestandteil der Sprachförderung ist es, Kinder kognitiv herauszufordern (Löffler & Vogt, 2020). Dies kann dadurch geschehen, dass die erwachsene Person das Kind zum Denken anregt, mit ihm zusammen Überlegungen anstellt oder es dazu anregt, Zusammenhänge herzustellen. Dadurch wird dem Kind eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema ermög-

licht. Je nach eingesetzter Strategie wird das Kind dazu angeregt, mental das „Hier und Jetzt“ zu verlassen und sich gedanklich nicht konkret Wahrnehmbarem oder nicht Greifbarem wie Vergangenen, Zukünftigem oder Abstraktem zu widmen. Dies ist ein wichtiger Schritt in der Sprachentwicklung und eine zentrale Voraussetzung für den späteren Schriftspracherwerb (Kammermeyer et al., 2019). Es zeigte sich, dass das Kompetenzniveau, mit dem die Fachperson das Kind herausfordert, einen Einfluss auf das Niveau der Antwort des Kindes hat (Mascareño et al., 2017). Dabei bieten längere Dialoge zwischen der erwachsenen Person und dem Kind die Möglichkeit zum ko-konstruktiven Austausch und dem Aufbau von Wissen (Vogt & Zumwald, 2020).

Zum Einsatz können in der Bilderbuchsituation verschiedene Strategien kommen: einfache Strategien, welche das Kind beispielsweise auffordern, Bilder/Situationen aus der Bilderbuchsituation zu beschreiben oder zu benennen, sowie komplexe Strategien, die über das konkret Wahrnehmbare hinausgehen und das Kind kognitiv herausfordern (Kammermeyer et al., 2019). Es soll dem Kind möglich sein, Fragen und Impulse der erwachsenen Person zu beantworten. Marker 1 bezieht sich entsprechend auf den adaptiven Einsatz der kognitiv herausfordernden Strategien durch die erwachsene Person.

Ein längerer Dialog wird vor allem durch *sustained shared thinking* aufrechterhalten, „eine Form kognitiver Kooperation“, an der die Gesprächsbeteiligten partizipativ teilnehmen (Hildebrandt et al., 2016, S. 82). *Sustained shared thinking* ist ein zentrales Qualitätsmerkmal frühkindlicher Bildung (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Marker 2 fokussiert deshalb die geführten Dialoge.

Aspekt 7: Anregung der Sprachproduktion

Die aktive Einbindung des Kindes ist eines der zentralen Merkmale des dialogischen Lesens (Whitehurst et al., 1988). Redeanteile des Kindes sind demnach explizit gewünscht und werden durch die erwachsene Person bewusst evokiert (Kraus, 2005). In einer Metaanalyse zum interaktiven Lesen von Mol et al. (2009) zeigten interaktive Settings gegenüber den Kontrollgruppen größere Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung.

Fragen und Impulse helfen dabei, Kinder sprachlich anzuregen und einzubinden. Entscheidend ist die Passung zum Sprachstand des Kindes (Schönfelder, 2020). Auch Impulse können im dialogischen Lesen eingesetzt werden. Damit ist eine geplante oder spontane Einwirkung auf die Kinder gemeint, die „deren Eigenaktivität bei der Bewältigung von Problemen und Aufgabenstellungen sowie bei Störungen im Lernprozess stimulieren, strukturieren und steuern soll“ (Keck, 1998, S. 13). Durch verbale und/oder nonverbale Impulse (z. B. durch eine Zeigegeste) kann die Aufmerksamkeit des Kindes auf Aspekte gelenkt werden, die versprachlicht werden sollen (Baldaeus et al., 2020). Mar-

ker 1 bezieht sich deshalb darauf, die Sprachproduktion des Kindes mit passenden Fragen/Impulsen anzuregen.

Marker 2 bezieht sich auf den bewussten Einsatz von Sprechpausen. Diese sind wichtig, damit das Kind ausreichend Zeit zur Verfügung hat, um auf Fragen und Impulse zu reagieren (Reber & Schönauer-Schneider, 2018; Cordes et al., 2022).

5.3 Pilotierung

Während der Pilotierung wurde eine Teilstichprobe der im Projekt generierten Videos mit Hilfe des neu entwickelten Ratinginstruments analysiert. Dieser Prozess verlief in mehreren Schlaufen. Ziel war es, die inhaltliche Passung und die Verwendbarkeit des Ratinginstruments zu optimieren (Döring & Bortz, 2016) sowie sicherzustellen, dass die Rater*innen in vergleichbarer Weise einschätzen. Zunächst fand die Einarbeitung in das Ratingraster durch einen diskursiven Austausch statt.

Die erste Pilotierungsschleife zielte darauf ab, sicherzustellen, dass das Instrument reliabel alle relevanten Aspekte erfasst sowie unabhängig vom Format anwendbar ist. Dazu analysierten vier Raterinnen jeweils drei bis fünf unterschiedliche Videos. Im anschließenden Vergleich der Ratings wurden verschiedene Marker diskursiv im Team angepasst und in ihrer Formulierung optimiert, um deren Trennschärfe und Objektivität zu erhöhen. Zudem wurden die Beschreibungen der Marker um Ankerbeispiele erweitert. Es wurde ausserdem festgelegt, welcher Filmausschnitt für die Einschätzung der Interaktionsqualität betrachtet wird. Hierfür wurde eine bestimmte Seite in der Geschichte festgelegt, ab der das Videomaterial geratet wird. Diese Seite entspricht in allen Formaten demselben Ereignis.

In einer zweiten Pilotierungsschleife wurden fünf Videos doppelkodiert und die prozentuale Übereinstimmung berechnet. Diese fiel, bis auf einen Aspekt, mit 80% bis 100% gut bis sehr gut aus. Die Übereinstimmung des Aspekts kognitive Herausforderung fiel mit 30% bis 40% niedrig aus. In einem anschließenden Austausch wurde die Beschreibung der Marker dieses Aspektes angepasst.

Im Anschluss wurde die Länge der zu betrachtenden Filmausschnitte der Videos festgelegt. Es zeigten sich, mit Ausnahme eines Markers bei einem Video, keine Unterschiede zwischen den Ratings von zehn Minuten und denjenigen von 15 Minuten. Daher wurde entschieden, für die Einschätzung der Interaktionsqualität jeweils zehn Minuten zu raten.

Nach der Kodierung von insgesamt zwölf Videos durch drei Raterinnen wurde die Interrater-Reliabilität berechnet. Es wurden Intraklassenkorrelationen (ICC) für alle Aspekte zwischen allen drei Raterinnen berechnet, wobei gute bis sehr gute Werte zwischen .70 und .91 (Cicchetti, 1994) resultierten.

Lediglich der Aspekt Modellierung/Rückmeldestrategien wies durchschnittliche Werte auf (.55). Somit erfasst das Ratinginstrument die Interaktionsqualität objektiv, ökonomisch und reliabel.

6. Diskussion & Ausblick

Der vorliegende Beitrag stellt die Entwicklung eines Instruments zur standardisierten Erfassung der Interaktionsqualität in Bezug auf das dialogische Lesen vor. Das hier vorgestellte Instrument fokussiert die Interaktion zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind während einer Geschichtensituation, wobei überwiegend vom Verhalten der erwachsenen Person ausgegangen wird. Der Fokus liegt auf dem pädagogischen Handeln der erwachsenen Person in einer Eins-zu-Eins-Situation, bezogen auf das jeweilige Zielkind. Dies erlaubt die kindbezogene Erfassung der Interaktionsqualität, da im Instrument die Adaptivität des Handelns der erwachsenen Person miteinbezogen wird. Damit erweitert es die Herangehensweisen von gruppenbezogenen Instrumenten wie CLASS (Pianta et al., 2008) oder KES-R bzw. KES-RZ (Tietze et al., 2005; Tietze et al., 2017), indem die individuellen Merkmale des Kindes berücksichtigt werden. Zudem wird berücksichtigt, dass die Anpassung an den Entwicklungsstand des Kindes ein wesentliches Qualitätsmerkmal der alltagsintegrierten Sprachförderung darstellt (Dannenbauer, 1999).

Analog zu CLASS (Pianta et al., 2008) erfolgt die Erfassung der Interaktionsqualität nicht durch ein Auszählen von erwünschten Verhaltensweisen, sondern anhand einer qualitativen Skala, da es für eine gute Umsetzung nicht ausreicht, die jeweilige Strategie möglichst oft anzuwenden. Die Einschätzung erfolgt anhand eines Ausschnitts von zehn Minuten einer videografierten Geschichtensituation. Es werden insgesamt sieben theoretisch hergeleitete Qualitätsaspekte auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt. Jeder Aspekt wird durch zwei Verhaltensmarker beschrieben. Die Aspekte beinhalten zentrale Merkmale des dialogischen Lesens (Kraus, 2005) und beziehen sowohl die sprachliche (Sprachförderstrategien), kognitive (kognitive Aktivierung) wie auch die emotionale (Atmosphäre) Ebene mit ein.

Das Ziel des Instruments besteht darin, empirisch belastbare Aussagen zur Qualität von Interaktionen in Eins-zu-Eins-Bilderbuchbetrachtungen machen zu können. Bei der Entwicklung des Instruments erfolgte deshalb die Orientierung an den wichtigsten Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität. Dabei wird eine Aussenperspektive eingenommen, das heisst, die erwachsene Person wird nicht zu ihrer Sichtweise befragt. Die Einschätzung erfolgt durch geschulte Personen, die eine mindestens genügende Interrater-Reliabilität aufweisen.

Die Pilotierung zeigte, dass das Instrument sich eignet, die Interaktionsqualität hinsichtlich des dialogischen Lesens in einer Eins-zu-Eins-Situation über verschiedene Medienformate hinweg valide, standardisiert, reliabel und ökonomisch zu erfassen. Somit kann mithilfe des Instruments überprüft werden, inwiefern sich das Format auf die Interaktionsqualität auswirkt.

Die Herangehensweise des Instruments, die Qualität über Ratings zu erfassen, bringt, neben den bereits erwähnten Vorteilen, auch potenzielle Nachteile mit sich. Obwohl die Marker möglichst verhaltensnah formuliert wurden, handelt es sich um ein hoch-inferentes Verfahren. Es erfordert ein gewisses Mass an Schlussfolgerungen, was die Gefahr von Verzerrungen mit sich bringt. Daher werden die Rater*innen intensiv geschult, um ein gemeinsames Verständnis der Aspekte zu entwickeln.

Nicht erfasst wird die allgemeine Interaktionsqualität. Das vorgestellte Instrument kann jedoch mit Instrumenten, die diese messen, kombiniert eingesetzt werden. Ebenfalls nicht erfasst werden kann mit dem vorliegenden Instrument der Einfluss von Merkmalen von Gruppen (wie z. B. Gruppengrösse, -zusammensetzung), die die Interaktionsqualität beeinflussen (Pianta et al., 2005).

Das vorgestellte Instrument erfasst ausschliesslich die Prozessqualität. Dieser Fokus erfolgte zum einen aufgrund von Befunden, die den Vorrang der Prozessqualität in der direkten Beeinflussung der Entwicklung von Kindern im Vergleich zu Merkmalen der Struktur- und Orientierungsqualität, auch im Bereich des Spracherwerbs nachweisen konnten (Tietze et al., 2013; Mashburn et al., 2008). Zudem zeigte eine Meta-Analyse (Ulferts et al., 2019), dass Instrumente, die sich ausschliesslich auf die Prozessqualität fokussieren, den Spracherwerb von Kindern signifikant besser erklären als Instrumente, die zusätzlich Merkmale der Strukturqualität beinhalten.

Ein weiterer Grund für die Fokussierung auf die Prozessqualität liegt darin, dass im PoDiA-Projekt das Wissen der erwachsenen Person über Sprachförderung und dialogisches Lesen (als ein Indikator für die Strukturqualität) mit einem separaten Instrument erfasst wird. Die getrennte Erfassung der Struktur- und Prozessqualität ermöglicht die Überprüfung der Annahme, dass sich das Wissen der erwachsenen Person indirekt via Interaktionsqualität auf die frühen literalen Kompetenzen der Kinder auswirkt.

Das vorgestellte Instrument erfasst die kindbezogene Interaktionsqualität, nicht jedoch, wie das jeweilige Kind das Angebot nutzt. Die Nutzung des Angebots durch das Kind wird mittels eines separaten Instruments erhoben. Dieses ergänzt die Einschätzung der Interaktionsqualität und erlaubt die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität und der Nutzung des Angebots durch das Kind.

Der Zweck des hier vorgestellten Instruments besteht in erster Linie darin, als Forschungsinstrument genutzt zu werden. Durch die Orientierung an Gütekriterien können empirisch fundierte Aussagen über die Interaktionsqualität

in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen gemacht werden. Die Unabhängigkeit vom Format ermöglicht die Überprüfung von dessen Effekten auf die Interaktionsqualität. Die getrennte Erfassung von Interaktionsqualität bezogen auf das pädagogische Handeln der erwachsenen Person sowie der Nutzung des Angebots durch das Kind macht eine Überprüfung von möglichen Zusammenhängen bzw. Unterschieden möglich.

Für die individuelle Qualitätsentwicklung ist das Instrument bedingt geeignet, da der Einsatz eine intensive Schulung erfordert. Im Rahmen eines Coachings oder von Weiterbildungen kann es jedoch genutzt werden, um Entwicklungen, Ressourcen und zu optimierende Bereiche standardisiert zu erfassen.

Literatur

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Apeltauer, E. (2012). Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Gruppen. *www.leseforum.ch*, 1 <https://doi.org/10.58098/lffl/2012/1/465>
- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2020). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum Dialogischen Lesen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993124>
- Boie, K. (2011). *Der kleine Pirat* (8. Aufl.). Oetinger.
- Brannon, D. & Dauksas, L. (2012). Increasing the expressive vocabulary of young children learning English as a second language through parent involvement. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 69, 1324–1331. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.069>
- Bukhalenkova, D., Almazova, O. & Aslanova, M. (2023). Similarities and differences between CLASS and ECERS-R estimates of educational environment quality. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253154>
- Cash, A., Ansari, A., Grimm, K. & Pianta, R. (2019). Power of two: The impact of 2 years of high quality teacher child interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Cicchetti, D. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological assessment*, 6(4), 284–290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cordes, A.-K., Egert, F. & Hartig, F. (2022). *Dialogisches Lesen mit digitalen Bilderbüchern. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Eltern. Wie wirksame Sprachunterstützung mit digitalen Bilderbüchern gelingen kann*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz.
- Dannenbauer, F. (1984). Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkindern. *Der Sprachheilpädagoge*, 16(2), 35–49.
- Dannenbauer, F. (1999). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (4. Aufl., S. 105–161). Reinhardt.

- Dickinson, D. & Porche, M. (2011). Relation between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. & Chae, C. (2010). Development of the Dialogic Reading Inventory of Parent-Child Book Reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266–277. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.487412>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbildung*. Cornelsen Scriptor.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2000). *Teacher Interaction and Language Rating Scale. User's Guide*. The Hanen Centre.
- Glück, H. & Rödel, M. (2016). *Metzler Lexikon Sprache*. J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05486-9_1
- Hartung, N. (2015). *Evaluation des Dialogischen Lesens unter Berücksichtigung der Durchführungsqualität*. Universitätsbibliothek.
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Bildung Köln. https://www.bildung.koeln.de/fileadmin/Google_Search_Console/andreas_helmke_.pdf
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, É. & Dreier, A. (2016). „Sustained shared thinking“ als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 5(2), 82–90. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000256>
- Itel, N. & Haid, A. (2020). Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 49–57). Ernst Reinhardt.
- Kammermeyer, G. (2014). Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 295–301). Julius Klinkhardt.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Auer.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2019). „Mit Kindern im Gespräch“ – Qualifizierungskonzept zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Verbund „gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüssel-situationen in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg“. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen* (Bd. 3, S. 13–36). Kohlhammer.
- Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Jakob Mensch, B. (2018). *Leitfaden Dialogisches Lesen* (2. Aufl.). Pädagogische Hochschule FHNW.

- Keck, R. W. (1998). Der Impulsunterricht. Eine vermittelnde Unterrichtsform zwischen gängelnden und steuernden Verfahren. *Pädagogik*, 5(98), 13–16.
- Kim, J. & Anderson, J. (2008). Mother–child shared reading with print and digital texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2), 213–245. <https://doi.org/10.1177/1468798408091855>
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018). *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS): Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110569001>
- Korat, O., Shamir, A. & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent–child reading as support for children’s language. *First Language*, 33(5), 504–523. <https://doi.org/10.1177/0142723713503148>
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen. Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109–129). Empirische Pädagogik.
- Krcmar, M. & Cingel, D. P. (2014). Parent–Child Joint Reading in Traditional and Electronic Formats. *Media Psychology*, 17(3), 262–281. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.840243>
- Kucharz, D. (2018). Kapitel 12: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (Bd. 1, S. 214–227). Kohlhammer.
- Löffler, C. & Heil, J. (2019). Pädagogische Fachkräfte als Sprachvorbild in der Kindertagesstätte. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 213–219. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000276>
- Löffler, C. & Vogt, F. (2020). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (2. aktual. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Mascareño, M., Deunk, M., Snow, C. & Bosker, R. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: A moment-by-moment approach to analyzing teacher–child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 136–152. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266226>
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79, 732–749.
- Mol, S., Bus, A. & de Jong, M. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Pentimonti, J., Bowles, R., Zucker, T., Tambyraja, S. & Justice, L. (2021). Development and validation of the Systematic Assessment of Book Reading (SABR-2.2). *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 201–213.
- Pentimonti, J., Zucker, T., Justice, L., Petscher, Y., Piasta, S. & Kaderavek, J. (2012). A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic Assessment of Book Reading (SABR). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 512–528. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.007>

- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Prediction of observed classroom quality and teacher-child interactions. *Applied developmental science*, 9(3), 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual PRE-K*. Paul H. Brookes Publishing.
- Pillinger, C. & Vardy, E. (2022). The Story So Far: A Systematic Review of the Dialogic Reading Literature (Supporting Information). *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533–548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachtherapeutischen Unterrichts*. Ernst Reinhardt.
- Ritterfeld, U. (2007). Elternpartizipation. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 922–949). Niemeyer.
- Schmidt, T., Smidt, S., Kluczniok, K. & Riedmeier, M. (2018). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 459–476. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06>
- Schönfelder, M. (2020). Vierte Strategie: Den Spracherwerb mit Fragen fördern und begleiten. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 69–76). Ernst Reinhardt.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching Pedagogy in English Pre-Schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234665>
- Snow, C. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child development*, 43, 549–565. <https://doi.org/10.2307/1127555>
- Strouse, G. & Ganea, P. (2017). Parent-Toddler Behavior and Language Differ When Reading Electronic and Print Picture Books. *Frontiers in Psychology*, 8, 677. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00677>
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Verlag das netz.
- Tietze, W., Nattefort, R. & Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ): Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen: Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Verlag das netz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Rossbach, H.-G. (2005). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Beltz.
- Ulferts, H., Wolf, K. M. & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489.
- Valdez-Menchaca, M. & Whitehurst, G. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to mexican day car. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106–1114. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1106>

- Vogt, F., Löffler C., Haid, A., Zaugg, A., Frick, E., Bohnert-Kraus, M., Eckhardt, O., Quiring, J., von Albedyhll, L., Waibel, A. & Zumtobel, M. (2019). *Zentrale Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt SpriKiDS – Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standardsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Zusammenfassung für die trinationale SpriKiDS Tagung vom 23. November 2019*, Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Vogt, F. & Zumwald, B. (2020). Erste Strategie. Im Dialog mit Kindern. In C. Löffler, & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 41–48). Ernst Reinhardt.
- Vygotskij, L. (1972). *Denken und Sprechen*. Fischer.
- Weadman, T., Serry, T. & Snow, P. (2022). The development and psychometric properties of a shared book reading observational tool: The Emergent Literacy and Language Early Childhood Checklist for Teachers (ELLECCCT). *First Language*, 42(4), 552–578. <https://doi.org/10.1177/01427237211056735>
- Weitzman, E. & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings*. Hanen Centre.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children from Low-Income Families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M. & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Zevenbergen, A. & Whitehurst, G. (2003). Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In A. van Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (Hrsg.), *On Reading Books to Children. Parents and Teachers* (S. 170–200). Lawrence Erlbaum Associates.