

Tanja Jungmann | Beate Gierschner |
Marlene Meindl | Stephan Sallat (Hrsg.)



Sprach- und Bildungshorizonte

Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2018

ISBN 978-3-8248-1240-0

eISBN 978-3-8248-9942-5

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2018

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Nicole Eitel

Umschlagfoto: © Beate Gierschner

Druck und Bindung: medienHaus Plump GmbH,

Rolandsecker Weg 33, 53619 Rheinbreitbach

Printed in Germany

Die Informationen in diesem Buch sind von den Herausgebern und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Herausgeber bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes (§ 53 UrhG) ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar (§ 106 ff UrhG). Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigungen, Übersetzungen, Verwendung von Abbildungen und Tabellen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung oder Verarbeitung in elektronischen Systemen. Eine Nutzung über den privaten Gebrauch hinaus ist grundsätzlich kostenpflichtig.

Anfrage über: info@schulz-kirchner.de

Inhalt

Schwerpunktübergreifende Aspekte

Tanja Jungmann, Beate Gierschner, Marlene Meindl & Stephan Sallat

**Sprach- und Bildungshorizonte in verschiedenen Sozialisations- und
Bildungskontexten wahrnehmen, beschreiben und erweitern 15**

Christian W. Glück

**Professionalität und Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik -
gestern, heute, morgen 33**

Dana-Kristin Marks, Andreas Mayer & Wilma Schönauer-Schneider

Vermittlung von Verstehensstrategien zur Förderung des Textverständnisses . 41

Christa Schlenker-Schulte, Vera Oelze & Julia Stamer

Dialog-Journale - ein Motor zum Schreiben-Lernen 54

Maximilian Hamann, Andreas Mayer, Laura Gabler & Stefan Ufer

Spracherwerbsstörungen und mathematische Lernschwierigkeiten 68

Sprach- und Bildungshorizonte wahrnehmen

Marlene Meindl & Tanja Jungmann

**Externale und internale Einflussfaktoren auf die frühen Literacy-Kompetenzen
von Kindern im Vorschulalter 83**

Claudia Wirts & Nesiré Schauland

Sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag gut umsetzen 89

Markus Spreer, Anja Theisel & Christian W. Glück

**Sprach- und Schulleistungsentwicklung von Schulanfängern mit sprachlichen
Beeinträchtigungen bis zum Ende der Grundschulzeit 96**

Ulrich Stitzinger

Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese? 103

Pola Ronniger & Franz Petermann

Medienkonsum und Sprachentwicklung 110

Angela Groskreutz

Mehrsprachigen Kindern eine Stimme geben 116

Margit Berg

Mobbingerfahrungen von Kindern mit Sprachverständnisstörungen..... 123

Anika Cramer & Christian W. Glück

Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche kooperierender Fachkräfte – eine qualitative Studie aus dem Projekt „Praxis des Gemeinsamen Unterrichts (GU) mit Kindern im Förderschwerpunkt Sprache in Sachsen“ 130

Sprach- und Bildungshorizonte beschreiben

Christiane Miosga

Sprach- und Bildungshorizonte erweitern durch responsive Strategien von pädagogischen Fachkräften - Zum Nutzen von multimodalen Interaktionsanalysen für die Gestaltung didaktischer Interaktionen 139

Jessica Melzer & Lisa Assoudi

Sprachdiagnostik mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren..... 146

Marlene Meindl & Tanja Jungmann

EuLe 3-5 – Erfassung und Förderung von Erzählfähigkeiten und Lesekompetenzen in Kita und Grundschule 154

Yvonne Adler

Kompetenzraster als Evaluations- und Arbeitsinstrument in der Sprachtherapie und -förderung 162

Anja Fengler, Stephan Sallat & Christian W. Glück

Erhebung von sprachrelevanten Arbeitsgedächtnisfähigkeiten – Ein gruppenbasiertes Verfahren 168

Wilma Schönauer-Schneider & Melanie Eberhardt

„Hab ich nicht verstanden!“ Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und Kindern mit Autismus..... 175

Lisa Mau, Andreas Mühling & Kirsten Diehl

Lernverlaufsmessung mit Levumi - Ein curriculumbasiertes Messverfahren für Rechtschreibung in der dritten Klasse 182

Jens Kramer & Julia Lukaschyk

Erste Ergebnisse mit dem Deutschen Mutismus Test (DMT - KoMut)..... 188

Carina D. Krause, Julia Holzgrefe-Lang, Elisa Lorenz, Vera Oelze, Christian W. Glück & Susanne Wagner

**Das Leipziger Sprach-Instrumentarium Jugend (LSI.J):
Eine neue, Tablet-basierte Sprachdiagnostik für Jugendliche 196**

Birgit Appelbaum

Diagnostik mit (lautsprachunterstützten) Gebärden – und wie? 201

Sprach- und Bildungshorizonte erweitern209

Sarah Girlich, Robert Jurlita & Christian W. Glück

**Prozessbegleitete Professionalisierungsmöglichkeiten für pädagogische
Fachkräfte im Bereich sprachliche Bildung und Förderung 211**

Michaela Kurtz & Tanja Jungmann

**Einfluss der audio- und videogestützten Fachberatung auf die Lehrersprache
von LehramtsanwärterInnen im Förderschwerpunkt Sprache 218**

Kathrin Mahlau & Sylvia Herse

**Sprechen, Spielen, Spaß - Wie können sprachauffällige Kinder im Unterricht
gefördert werden? 225**

Inge Holler-Zittlau & Martin Vollmar

**Das Sprachbildungspotential natürlicher Räume - Forschungsergebnisse zur
Kommunikations- und Sprachentwicklung mono- und multilingualer Kinder
aus Kindertageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten 234**

Tanja Ulrich & Dana-Kristin Marks

**Wortschatzsammler im Unterricht - Erfolgreiches Lernen von Fachwörtern
durch die Adaption der lexikalischen Strategietherapie 242**

Heiko Seiffert

Ohne Grammatik geht es nicht..... 249

Stephanie Riehemann

**Das Baum, die Hase, der Auto - Strategieorientierte Genustherapie im
Schulalter 253**

Sandra Beßling

**Grammatiktherapie nach dem Patholinguistischen Ansatz –
Behandlung von textgrammatischen Störungen..... 260**

Ellen Bastians

**Leseförderung durch differenzierte, textoptimierte Lese-/Fach-Texte in
mehrsprachigen und inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I 268**

Beate Gierschner & Tanja Jungmann

**Einfluss des semantischen Primings auf die Leseleistungen von Kindern,
Jugendlichen und Erwachsenen..... 274**

Reinhard Kargl & Christian Purgstaller

**Förderdiagnostik und Förderung auf orthografisch-morphematischer Basis -
LRS-Therapie über die phonologische Bewusstheit hinaus 281**

Ellen Bastians

**Das Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im Mathematik-Unterricht
der Sekundarstufe I in sprachheterogenen und inklusiven Settings..... 288**

Ellen Bastians

**Sprachheilpädagogik trifft sprachensible Unterrichtsentwicklung –
Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema Sprachförderung
bei Mehrsprachigkeit 298**

Karin Reber

**Digitale Bildung im Förderschwerpunkt Sprache:
Das Potential neuer Medien nutzen 305**

Detta Sophie Schütz

**Gezielte Sprachbildung und Sprachförderung in der Grundschule:
Schul-Kinder im Deutschen stärken (Schul-KiDs) 313**

*Ann-Katrin Bockmann, Julia Vogel, Tamara Thomsen, Luisa Reich, Annette Lützel & Alena
Bleck*

Sprachförderung im Kontext Flucht und Migration..... 319

Anke Buschmann, Sylwia Maruszczak & Anneke Hochmuth

**Alltagsintegrierte Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit
Fluchterfahrung: Fortbildungsmodul für pädagogische Fachkräfte und
ehrenamtliche Helfer*innen..... 331**

Annika Endres

**Förderung intentionaler Kommunikation im Kontext von schwerer und
mehrfacher Behinderung 340**

Stephan Sallat & Markus Spreer

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern 346

Anja Starke, Katja Subellok & Inga Pickhinke

**Förderung selektiv mutistischer Kinder im schulischen Kontext –
Ergebnisse aus zwei kontrollierten Einzelfallstudien 355**

Janet Langer, Maik Herrmann & Henri Julius

**Umsetzung und Effekte einer tiergestützten Therapie bei selektivem
Mutismus 362**

Ulrike Funke

**Komm!ASS® – Führen zur Kommunikation: Ein Therapiekonzept zur
Kommunikations- und Sprachanbahnung bei Autismus-Spektrum-Störung
(SEV, SES, Mutismus...) 371**

Index 379

Autorenverzeichnis 387

Sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag gut umsetzen

1. Einleitung

Es gibt zahlreiche empirische Belege für Zusammenhänge zwischen qualitativ hochwertigen Interaktionen im Kita-Alltag mit der kindlichen Entwicklung. So zeigte zum Beispiel der häufige Einsatz offener Fragen in Studien zur ErzieherIn-Kind-Interaktion einen positiven Zusammenhang mit der Sprachentwicklung der Kinder (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002), was auch in Studien zum Dialogischen Lesen bestätigt werden konnte (Whitehurst et al., 1994). Auch der Einsatz von Strategien, die höhere (kognitive) Denkprozesse der Kinder anregen, konnte in mehreren Studien mit gesteigerten sprachlichen Entwicklungszuwächsen bei den Kindern in Zusammenhang gebracht werden (Romberg et al., 2005; Siraj-Blatchford et al., 2002; Taylor et al., 2003; Wharton-McDonald et al., 1998). Auch die Orientierung von Aktivitäten und Interaktionen an Interesse und Motivation der Kinder zeigt einen positiven Einfluss, z.B. über die Balance der Verteilung von Initiativen zwischen Kindern und Erwachsenen (Siraj-Blatchford et al., 2002; Walsh et al., 2006) oder Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aktivitäten (Siraj-Blatchford et al., 2002). Häufigere verbale Interaktionen zwischen ErzieherIn und Kind stellten sich ebenfalls als förderlich für die sprachliche Entwicklung (Carew, 1980; Howes & Rubenstein, 1985; McCartney, 1984; Melhuish et al., 1990; Ruopp et al., 1979) und die Entwicklung sozialer Kompetenzen (Clarke-Stewart, 1987; Golden et al., 1978) heraus.

2. Design

Insgesamt wurde die Interaktionsqualität bei 65 Fachkräften im Kita-Alltag von geschulten und zertifizierten ErheberInnen mit Hilfe des Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K, Pianta, La Paro & Hamre, 2008) eingeschätzt. Die hier dargestellte Stichprobe bestand aus Fachkräften, die schwerpunktmäßig mit Kindern ab drei Jahren arbeiteten.

Die CLASS Pre-K ist für den Altersbereich 3-6-Jährige konzipiert und bezieht drei große Qualitätsbereiche ein (Emotionale Unterstützung, Organisation des Kita-Alltags und Lernunterstützung), die wiederum in drei bis vier Subdimensionen unterteilt sind. Die "Emotionale Unterstützung" erfasst das emotionale Klima in der Einrichtung, die Feinfühligkeit der Fachkraft und ob diese sich flexibel an den Bedürfnissen der Kinder

orientiert. Die "Organisation des Kita-Alltags" umfasst ein effektives Verhaltensmanagement der Fachkräfte genauso wie den Beschäftigungsgrad der Kinder und die Qualität des Lernarrangements (Angebot an Materialien und Gestaltung von Aktivitäten). Der dritte Bereich schätzt die Qualität der "Lernunterstützung" ein, welche die kognitive Anregung, die Qualität des Feedbacks bezüglich individueller Lernprozesse und die Unterstützung des sprachlichen Lernens in den Blick nimmt.

Die Qualität wird in drei Qualitätsbereiche eingeteilt: niedrige Qualität (1-2), mittlere Qualität (3-5), hohe Qualität (6-7).

3. Ergebnisse

Die "Emotionale Unterstützung" liegt mit einem Durchschnittswert von 5,76 (SD=0,53) fast im Bereich sehr guter Qualität. Die meisten pädagogischen Fachkräfte schaffen im Alltag ein positives Klima (M=5,62; SD=0,69), zeigen feinfühliges Verhalten den Kindern gegenüber (M=5,33; SD=0,88) und orientieren sich am Kind und dessen Bedürfnissen (M=5,26; SD=0,75). Verhaltensweisen von Seiten der Fachkraft, die ein negatives Klima ausmachen, finden so gut wie nie statt (M=1,19; SD=0,28).

Auch die "Organisation des Kita-Alltags" (M=5,22; SD=0,66) liegt im oberen Qualitätsmittelfeld. Die Fachkräfte haben ein effektives Verhaltensmanagement (M=5,44; SD=0,77) und schaffen es meist gut, den Alltag so zu strukturieren, dass ein hoher Beschäftigungsgrad der Kinder mit unterschiedlichen Aktivitäten und nur wenige Wartezeiten erreicht wird (M=5,53; SD=0,76). Die Qualität der Lernarrangements (M=4,69; SD=0,93) liegt mit Hinblick auf die Intentionalität von Aktivitäten und Unterschiedlichkeit von Materialien im mittleren Qualitätsbereich. Mit einem Mittelwert von 2,61 (SD=0,78) liegt die Qualität der "Lernunterstützung" im unteren Bereich. Am niedrigsten ist die Qualität zur kognitiven Anregung ausgeprägt (M=2,01; SD=0,76). Auch die Qualität des Feedbacks bezüglich individueller Lernprozesse der Kinder fällt gering aus (M=2,55; SD=0,86). Mit einem Mittelwert von 3,25 liegt die Unterstützung sprachlichen Lernens im unteren Mittelfeld. Die Standardabweichung von 1,04 deutet an, dass eine größere Varianz zwischen den Fachkräften in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung vorliegt.

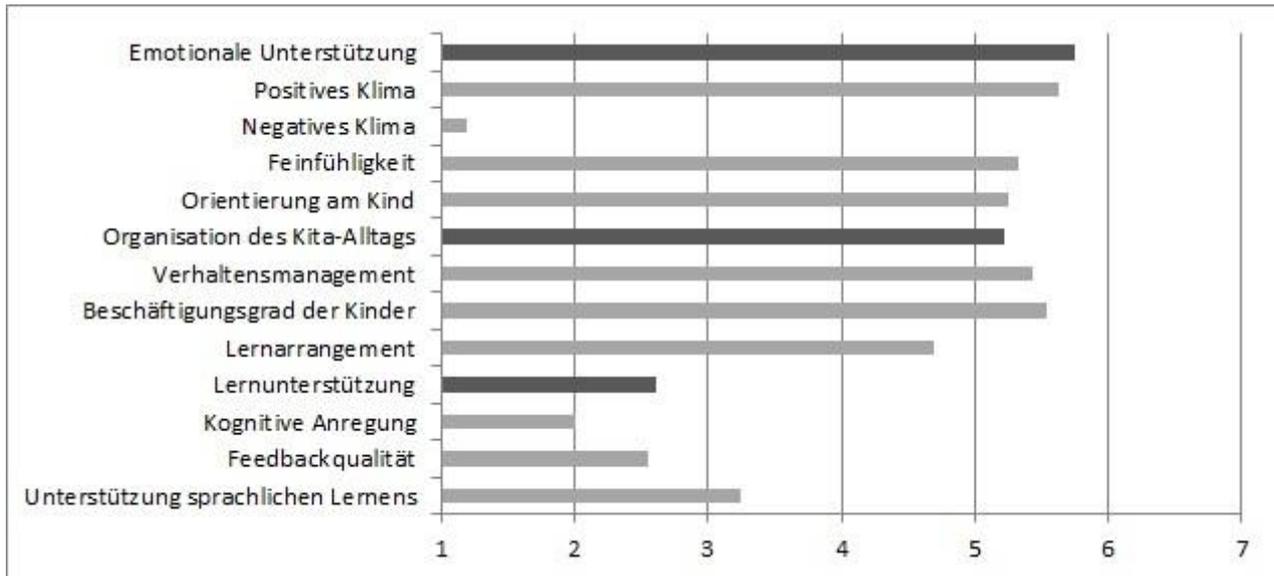


Abb. 1: Prätest-Ergebnisse zur Interaktionsqualität CLASS Pre-K (1 und 2=niedrige Qualität, 3-5=mittlere Qualität, 5 und 6=hohe Qualität) (N=65)

Diese Ergebnisse stellen sich sehr ähnlich, wie die anderer nationaler und internationaler Studien dar (u.a. Slot, Bleses, Justice, Markussen-Brown & Højen, 2018; Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014; Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil, 2014). Lediglich eine finnische Studie (Pakarinen et al., 2010) fand deutlich höhere Lernunterstützung in ihrer Stichprobe. Da auch einzelne Fachkräfte in der vorliegenden Stichprobe eine sehr gute Lernunterstützung zeigten, ist davon auszugehen, dass eine gute Lernunterstützung im Sinne des Qualitätsmodells der CLASS Pre-K durchaus erreichbar wäre. Aus diesem Grund wurde im Projekt ein videogestütztes Feedbackkonzept (Schauland, Fischer & Wirts, 2018) entwickelt, um insbesondere die Qualität der sprachlichen Lernunterstützung positiv zu beeinflussen.

4. Feedbackkonzept

Die Rückmeldung der Beobachtungsergebnisse basiert auf einer Videoaufnahme, die während der Hospitation von einer Bilderbuchbetrachtung angefertigt wurde. Während des Feedbacks werden einzelne Szenen gemeinsam mit der Fachkraft angeschaut und reflektiert.

Um personale und finanzielle Ressourcen zu schonen, finden die Feedbackgespräche online mithilfe einer Videokonferenzsoftware (vitero) statt, die es ermöglicht, Videosequenzen während des Gesprächs mit der Fachkraft abzuspielen und alle erforderlichen Datenschutzerfordernungen zu erfüllen. Die Fachkräfte benötigen für das Feedback einen PC mit Internetverbindung, ein Headset sowie eine Webcam werden ihnen zur Verfügung gestellt.

Das Feedback-Konzept lehnt sich an das Modell von Hattie und Timperley (2007) an. Demnach müssen während eines Feedbacks drei grundlegende Fragen beantwortet werden: „Where am I going?“, „How am I going?“ und „Where to next?“. In Anlehnung daran besteht das Feedbackkonzept hauptsächlich aus 3 Bausteinen:

Baustein 1 ("Where am I going?"): Zunächst wird thematisiert, wie die Unterstützung sprachlichen Lernens gelingen kann. Dazu werden Erfolgskriterien für sprachunterstützendes Interaktionsverhalten anhand der Indikatoren der Dimension Language Modeling aus der CLASS dargestellt.

Baustein 2 ("How am I going?"): Anhand von konkreten Verhaltensbeispielen aus der gezeigten Videosequenz wird gemeinsam mit der Fachkraft reflektiert, an welchen Stellen das sprachunterstützende Interaktionsverhalten bereits gut gelingt und an welchen Stellen noch Optimierungspotenzial besteht.

Baustein 3 ("Where to next?"): Zusammen mit der Fachkraft wird erarbeitet, wie eine positive Umsetzung noch besser gelingen kann.

Da verschiedene Studien zeigen, dass Zielsetzungsmaßnahmen den Effekt von Feedback steigern (u.a. Kluger & DeNisi, 1996), gibt es zusätzlich einen vierten Baustein, in dem am Ende des Feedbackgesprächs mit der Fachkraft konkrete Ziele schriftlich festgehalten werden.

5. Effekte eines online-basierten Videofeedbacks

Die Effekte eines solchen online-basierten Videofeedbacks wurden im Rahmen eines Promotionsprojektes (Schauland, 2018) an einer zufällig ausgewählten Stichprobe von 96 pädagogischen Fachkräften, die mit Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren arbeiten, in einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign überprüft.

Dafür wurde bei allen teilnehmenden Fachkräften im Abstand von ca. vier Wochen jeweils eine Videoaufnahme während einer Bilderbuchbetrachtung angefertigt. Für jede Aufnahme wurde mithilfe der Dimension "Language Modeling" aus der CLASS Pre-K die Qualität der sprachlichen Anregung eingeschätzt. Zusätzlich wurde ein im Projekt entwickeltes Kodierschema (Radan, Schauland & Wirts, 2017) eingesetzt, um die Häufigkeit verschiedener sprachlicher Strategien (z.B. Fragen, Wiederholungen und Erweiterungen kindlicher Äußerungen etc.) zu ermitteln. Alle Auswertungen erfolgten verblindet (bezüglich Untersuchungsbedingung und Beobachtungszeitpunkt) von geschulten und reliablen Ratern. Zwischen den beiden Messzeitpunkten nahmen die Fachkräfte aus der Feedbackbedingung (N=48) an dem

oben beschriebenen, online-basierten Videofeedbackgespräch teil, bei dem ihr sprachliches Verhalten anhand von einzelnen Sequenzen aus der Videoaufnahme von T1 reflektiert wurde.

Es zeigte sich, dass sich die Fachkräfte, welche das Feedback erhielten, signifikant in ihrem sprachunterstützenden Verhalten verbessert haben. In der Kontrollgruppe wurden hingegen keine signifikanten Veränderungen festgestellt. Der varianzanalytisch überprüfte signifikant positive Effekt des Feedbacks konnte sowohl in Bezug auf die Dimension "Language Modeling" ($\eta_p^2=0.19$) als auch hinsichtlich der Anzahl an Fragen, Wiederholungen und Erweiterungen kindlicher Äußerungen sowie anknüpfender Aussagen ($\eta_p^2=0.04$ bis 0.25) beobachtet werden.

6. Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse der BiSS-E-Studien zur Interaktionsqualität im Kita-Alltag weisen auf eine durchschnittlich gute bis sehr gute Qualität der Emotionalen Unterstützung und auf ein relativ hohes Niveau bezüglich der Organisation des Kita-Alltags hin. Im Gegensatz dazu zeigt sich noch deutlicher Qualifizierungsbedarf bezüglich der Umsetzung sprachförderlicher Strategien und der Lernunterstützung im Allgemeinen. Die Ergebnisse decken sich dabei mit denen aus anderen Regionen Deutschlands (Kammermeyer et al., 2013, von Suchodoletz et al., 2014). Auch zahlreiche internationale Studien finden ähnliche Ergebnisse (Hamre et al., 2014, Slot et al., 2018). In einzelnen Ländern, z.B. in Finnland, scheint die Lernunterstützung hingegen ein höheres Niveau zu haben (Pakarinen et al., 2010).

Die Ergebnisse der Kontrollgruppenstudie von Schauland (im Druck) zeigen aber auch, dass diese Kompetenzen mit relativ geringem Aufwand verbessert werden können. Die Effektivität des Feedbackkonzeptes steht in Einklang mit Befunden zur Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen. So konnte eine Metaanalyse von Egert (2015) zu Fortbildungseffekten im Frühpädagogischen Bereich zeigen, dass insbesondere Fort- und Weiterbildung mit individueller Unterstützung (u.a. durch Coaching, Feedback etc.), spezifischem Fokus auf ausgewählte Inhalte und Reflexion des eigenen Handelns mithilfe von Videos, sowie Übungs- und Praxisaufgaben (in definierten Situationen) neben der Schulung und Zertifizierung der FortbildnerInnen wichtige Erfolgskriterien für den erfolgreichen Transfer von Fortbildungsinhalten sind. Die Effekte des Online-Feedbacks sollten zukünftig noch in weiteren Evaluationsstudien hinsichtlich ihrer längerfristigen Wirksamkeit überprüft werden.

Literatur

- Carew, J. (1980). Experience and the development of intelligence in young children at home and in day care. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45(6-7, Serial No. 187), 6-7.
- Clarke-Stewart, K. (1987). Predicting child development from child care forms and features. In D. Philipps (Hrsg.), *Quality in child care. What does the research tell us?* (pp. 21-42). Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Dissertation. Bamberg: University of Bamberg Press. <http://d-nb.info/1081935197/34> [Zugriff am 06.06.18].
- Golden, M., Rosenbluth, L., Grossi, M., Policare, H., Freeman, H. & Brownlee, E. (1978). *The New York City Infant Day Care Study*. New York: Medical and Health Research Association of New York City.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., Jamil (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children’s Development. *Child Development*, 85 (3), 1257–1274.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1), 81–112.
- Howes, C., & Rubenstein, J. L. (1985). Determinants of toddlers' experience in day care: Age of entry and quality of setting. *Child Youth Care Forum* 14(2), 140-151.
- Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2013). „Was wirkt wie?“ - *Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz*. Abschlussbericht (März 2013). Landau: Universität.
- Kluger, A. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.
- McCartney, K. (1984). The effect of quality day care environment upon children’s language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- Melhuish, E., Mooney, A., Martin, S. & Lloyd, E. (1990). Type of Childcare at 18 Months–II. Relations with Cognitive and Language Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 861-870.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. (2010). A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21 (1), 95-124.
- Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Radan, J., Schauland, N. und Wirts, C. (2017). *BiSS-Analyseschema zur sprachlichen Interaktion - Video und Transkripte*. Unveröffentlichtes Manuskript. IFP: München.
- Romberg, T. A., Carpenter, T. P. & Dremock, F. (2005). *Understanding mathematics and science matters*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, R. & Coelen, C. (1979). *Final report of the national day care study (Vol. 1): Children at the center: Summary of findings and their implications*. Washington, D.C.: United States Department of Health, Education and Welfare.
- Schauland, N. (2018). *Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften – Qualitätsentwicklung durch online-basiertes Videofeedback*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. Manuskript in Vorbereitung.

- Schauland, N., Fischer, S. & Wirts, C. (in Vorb.). *Konzept für ein online-basiertes Videofeedback*. München: Staatinstitut für Frühpädagogik.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching Effective Paedagogy in the Early Years. *DfES Research Report 356*. Zugriff am 19.03.2012. Verfügbar unter <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf>.
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J. & Højen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations With Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development*, DOI: 10.1080/10409289.2018.1452494
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., Højen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations With Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development*, 29 (4). DOI 10.1080/10409289.2018.1452494
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly* 29, 509-519.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S. & Rodriguez, M. C. (2003). Reading Growth in High-Poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices That Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning. *The Elementary School Journal*, 104 (1), 3-28.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H. & Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum for 4-5-year-old children in Northern Ireland: comparing play-based and formal approaches. *Early Years*, 26 (2), 201-221.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. M. (1998). Literacy Instruction in Nine First-Grade Classrooms: Teacher Characteristics and Student Achievement. *The Elementary School Journal*, 99 (2), 101-128.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picturebook reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.