

Die Bedeutung von Sprachbildung und -förderung am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

DIEMUT KUCHARZ

THEMA

1 Grundlagen und Theoriemodelle zum Übergang

Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist für Kinder wie Eltern meist mit ambivalenten Gefühlen verbunden: einerseits die Freude, nun endlich ein Schulkind zu sein, lesen, schreiben und rechnen zu lernen, und andererseits die Unsicherheit, welche Anforderungen auf das Kind zukommen und ob es diese bewältigen kann und ein Teil der neuen Sozialgemeinschaft wird. Solche Ambivalenzen sind typisch für Übergänge, sowohl für Lebens- als auch für Bildungsumstände, denn bisherige Regeln, Verhaltensweisen und Anforderungen müssen ganz oder teilweise der neuen Situation angepasst werden (Irion & Kucharz 2011). Eine solche Transition dauert mehrere Wochen und Monate und wird als Entwicklungsphase betrachtet (Carle 2004). Zur Beschreibung dieses Übergangs entwickelten Griebel und Niesel (2013) ein *Transitionsmodell*, in dem sie die Bedeutung des Umfeldes hervorheben, also der Familie, der Fachkräfte in der Kita sowie der Lehrkräfte in der Schule, die eine solche Transition begleiten.

Ein anderes theoretisches Modell, das für den Übergang herangezogen wird, ist das *ökologische Entwicklungsmodell* von Bronfenbrenner (1989), das die verschiedenen Mikro-, Makro- und Mesosysteme beschreibt, in die ein Mensch eingebettet ist und zwischen denen sich Übergänge im Sinne einer Entwicklung ereignen. So wechselt ein Kind beim Schuleintritt vom Mesosystem Kita in das Mesosystem Grundschule mit seinen jeweiligen Gegebenheiten und einem neuen Mikrosystem mit Lehrkraft und Schulkasse (Nickel 1994, 94). Horst Nickel macht dabei deutlich, dass es sich bei der Vorstellung dessen, was Schulreife oder Schulfähigkeit ausmacht, weniger um eine Eigenschaft des einzelnen Kindes handelt, sondern eher um ein interaktionistisches Konstrukt, das in dem komplexen Wirkungsgefüge der beteiligten Systeme Schule, Kind und Ökologie, worunter er Familie, Kita, Schulsystem fasst, verhandelt wird (ebd., 92f.). Demnach geht es also beim Übergang und dessen didaktischer Begleitung nicht nur darum, das Kind darin zu unterstützen, bis es sich an die neuen Anforderungen angepasst hat, sondern es geht auch um die Anpassungsleistungen bzw. Flexibilität der beteiligten Systeme von Kita und Grundschule. „Als Konsequenz dieses Gedankens verlagerte sich der Schwerpunkt der Diskussion in den vergangenen Jahrzehnten von der einseitigen Fokussierung auf die kindlichen Voraussetzungen zu

den Bedingungen für eine optimale Passung zwischen kindlichen Merkmalen und Umweltfaktoren.“ (Dubowy & Hasselhorn 2024, 13)

Im Laufe der Jahrzehnte hat sich die Vorstellung von Schulfähigkeit dementsprechend immer wieder gewandelt. Herrschte in den 1950er Jahren noch die Vorstellung von Schulreife als endogenem Reifungsprozess vor, den man entsprechend abwarten musste (Kern 1951), so zeigten sich in den späteren 1960er Jahren in diversen Studien, wie sich erfolgreich die Schulfähigkeit mit Kindern trainieren ließ (Dubowy & Hasselhorn 2024, 15 ff.). Studien um die Jahrtausendwende wiesen immer wieder darauf hin, wie divers die Vorstellungen von Schulfähigkeit von Fach-, Lehrkräften oder Öffentlichkeit sind (Kammermeyer 2001; Plehn 2012 u. a.) und gleichzeitig, wie wenig evident Studien konnten lediglich für proximale Schulfähigkeiten wie phonologische Bewusstheit, Mengenerfassung und Sprachverständnis übereinstimmend positive Befunde für den Schulanfang feststellen, dagegen nicht eindeutig für distale Fähigkeiten wie Konzentration oder Motorik (Dubowy & Hasselhorn 2014, 72 ff.).

Diese Befundlage sowie die gestiegene Wahrnehmung diverser werdender sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen bei jungen Kindern führten in den letzten Jahrzehnten zu Veränderungen im Einschulungsverfahren, die im Folgenden nachgezeichnet werden.

2 Gesellschaftspolitische Entwicklungen zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Seit den 1990er Jahren wird über die Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule und die Einschulungsregelungen diskutiert unter dem Eindruck, dass Kinder in Deutschland im internationalen Vergleich später eingeschult werden und die Vorbereitung auf die schulischen Anforderungen in der Kita nicht ausreichend geschehe (siehe z. B. den Herausgeberband von Faust et al. 2004). Die Kultusministerkonferenz hat demzufolge 1997 neue Empfehlungen zum Anfangsunterricht herausgegeben, in der die Stichtagsregelung flexibilisiert, frühere Einschulungen erleichtert und jahrgangsgemischter Anfangsunterricht mit individueller Verweildauer angeregt wird (KMK 1997). Dabei sollten Zurückstellungen von Kindern von der Einschulung vermieden und eine auf Selektion ausgerichtete Eingangsuntersuchung überwunden werden zu gunsten einer Förderdiagnostik (Kucharz 2001). Im Zuge dessen erfolgten in den Nullerjahren mehrere politische Weichenstellungen: In vielen Bundesländern wurde der Stichtag zur Einschulung verschoben und die ersten beiden Schuljahre zu jahrgangsgemischten Anfangsklassen zusammengeführt mit einer individuellen Verweildauer von ein bis drei Jahren. Die Schuleingangsdiagnostik wurde überarbeitet oder abgeschafft (ebd.). Für die Kindertageseinrichtungen wurden Rahmen- oder Orientierungspläne eingeführt, die domänenspezifische Bildungsbereiche vorsahen, in einzelnen Bundesländern sogar institutionenübergreifend (siehe z. B. in Hessen: Bildungs- und Erziehungsplan). Es entstanden Studiengänge der Kindheitspädagogik, die explizit für

die Arbeit in Kindertageseinrichtungen qualifizierten. Mehrere Bundesprogramme initiierten und unterstützten Forschungsprojekte im Elementarbereich und im Übergang (siehe z. B. die Weiterbildungsinitiative für fröhlpädagogische Fachkräfte, gefördert durch das BMBF).

Parallel dazu rückte das Thema der Sprachförderung im Deutschen ins Zentrum der Aufmerksamkeit, auch ausgelöst durch Befunde in den (inter)nationalen Vergleichsstudien, dass Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund im Bildungssystem besonders benachteiligt sind (IGLU, IQB Bildungstrend Primarstufe). Mehrere Sprachfördermaßnahmen wurden in den frühen 2000er Jahren auf lokaler und auf überregionaler Ebene entwickelt (überregional: FÖRMIG für den Schulbereich, „Sag‘ mal was“ für das letzte Kitajahr); erste Wirkungsanalysen fielen dagegen ernüchternd aus (Baden-Württemberg-Stiftung 2011; Kucharz et al. 2014).

Seither wurde manches relativiert, vieles verstetigt. Als zentrale Herausforderung am Übergang hat sich die Sprachförderung im frühen Kindesalter heraukristallisiert und bestimmt seit mehreren Jahren die Einschulungsdiagnostik aller Bundesländer. Allerdings konstatieren Dubowy und Hasselhorn: „In den meisten Bundesländern fehlen verbindliche Vorgaben zu Inhalten und Art der angebotenen Fördermaßnahmen, d. h., es ist von einer starken Heterogenität auszugehen. Zudem liegen kaum aussagekräftige empirische Evaluationen zur Frage der Wirksamkeit der angebotenen Maßnahmen vor.“ (Dubowy & Hasselhorn 2024, 97f.)

Die bundesweite Initiative „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“ hat dieses Desiderat als relevantes Thema für alle Bildungsetappen gesetzt und durch zahlreiche Forschungsprojekte und Qualitätssicherungsmaßnahmen auf wissenschaftlich fundierte Füße gestellt (BiSS-Sprachbildung; Kucharz, Beckerle & Mackowiak 2020).

3 Bedeutung von Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung

Die Erfahrung zeigt, dass jeder Mensch mit einem gewissen Input das vollständige Sprachsystem seiner Erstsprache erwirbt. Vertreter von nativistischen Spracherwerbs-theorien wie Chomsky (1968) oder Pinker (1995) gehen davon aus, „dass der Mensch mit sprachspezifischen Erwerbsmechanismen ausgestattet ist, die ihm insbesondere die Entschlüsselung der grammatischen Struktur von Sprachen (...) ermöglicht“ (Ruberg & Rothweiler 2012, 26). Passend dazu gibt es die Annahme eines für Sprache sensiblen Entwicklungsfensters, das im frühen Kindsalter liegt und für den Spracherwerb genutzt wird. Dies erklärt, warum Kinder sehr früh und schnell eine oder mehrere Sprachen erwerben, während es für Erwachsene in der Regel deutlich länger dauert und mühsamer ist. Neben der Annahme einer kritischen Phase zum Spracherwerb soll im Folgenden auf die Bedeutung der kommunikativen Funktion von Sprache eingegangen werden. Neben der nativistischen und der interaktionistischen Spracherwerbs-

theorie gibt es noch die behavioristische (z. B. Skinner 1957) und die kognitivistische (z. B. Piaget 1982) Erwerbstheorie, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Keine der Theorien kann für sich den Mechanismus des Spracherwerbs erschöpfend erklären; vielmehr ist „von einem Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren auszugehen“ (Kucharz et al. 2015, 41).

Als Vertreter der interaktionistischen Spracherwerbstheorie geht Bruner (2002) davon aus, dass Sprache vor allem in der Interaktion mit Bezugspersonen, also im direkten Dialog erworben wird. Hierbei spielen auch bestimmte Satzmuster und Gesprächsformen, die wiederkehrend verwendet werden, eine Rolle (Kucharz et al. 2015).

Damit ist die wesentliche Funktion von Sprache benannt: in Kommunikation mit anderen Menschen treten, sich austauschen zu können, Informationen vermitteln etc. Diese Funktion stellt die wichtigste Motivation dar, das komplexe Symbolsystem Sprache zu erwerben und kann deshalb in pädagogischen Institutionen genutzt werden, um die sprachliche Entwicklung von Kindern zu unterstützen. Die Bezugspersonen fungieren dabei als Sprachvorbild, indem sie Wörter, Sätze, Sprachmuster und Dialogformen immer wieder anwenden und vormachen und dabei auf die sprachlichen (Re)Aktionen des Kindes eingehen.

Wie sieht sprachliche Unterstützung in den pädagogischen Institutionen Kita und Grundschule aus?

Auch wenn ein Mensch selbst bei nur geringem sprachlichem Input in der Lage ist, in seiner Erstsprache die sprachliche Struktur vollständig zu erwerben (s. o.), so ist eine weitere sprachliche Unterstützung aus zwei Gründen dennoch sinnvoll und hilfreich: Sprache entwickelt sich im Lauf des Lebens auf allen sprachlichen Ebenen immer weiter und für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird so der Zweitsprach erwerb unterstützt.

Sprache ist ein komplexes Symbolsystem, das mehrere Ebenen aufweist, die erworben und miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Die Ebenen sind Lexik (Wortschatz), Semantik (Bedeutung auf Wort- und Satzebene), Morphologie (Wortgrammatik), Syntax (Satzbau), Phonologie und Phonetik (Lautbildung). Dazu kommt die Pragmatik als kommunikative Kompetenz (Kucharz et al. 2015, 30–36).

Lexik und Semantik

Der Wortschatz bezieht sich auf alle Wortarten und umfasst neben Inhaltswörtern auch sogenannte Funktionswörter. Inhaltswörter sind Nomen, Verben und Adjektive, die bestimmte semantische Informationen tragen. Zu den Funktionswörtern gehören Artikel, Präpositionen und Konjunktionen, die vor allem eine grammatischen Funktion in einem Satz haben. Beide zusammen ergeben die Gesamtaussage, die Semantik eines Satzes (Ruberg & Rothweiler 2012, 97).

Der Wortschatz eines Menschen wächst über die gesamte oder zumindest eine lange Lebensspanne, je nach Umfeld und Input. Im Lauf der Zeit erwirbt der Mensch Wör

ter in weiteren Themenfeldern, differenziertere Begriffe, berufsbezogene Fachbegriffe etc. Diese Erweiterung des Wortschatzes hängt ganz wesentlich vom Umfeld ab. Hier hat demnach der Input, den ein Kind in Kita und Schule von anderen Kindern und von den Erwachsenen erhält, eine große Bedeutung. Der Umfang des Wortschatzes variiert zwischen Menschen erheblich und kann sehr schwer eingeschätzt werden, weil er sich themenspezifisch zeigt und von der Lebensumwelt beeinflusst ist. Mit einem Wort ist dessen Bedeutung im mentalen Lexikon gespeichert und kategorisiert. Mit dem Wortschatz wächst auch das mentale Lexikon mit Bedeutungsgehalt und Kategorie. So entwickelt sich beispielsweise die Bedeutung von *Hund* vom konkreten Exemplar über alle Vierbeiner hin zu einer eindeutigen Klassifizierung.

Bei Kindern, die Deutsch als Zweisprache erwerben, erfolgt der Wortschatzerwerb vergleichbar mit einsprachigen Kindern, zeigt aber dennoch ein paar Besonderheiten: Bei einem Teil der Wörter liegen bereits semantische Informationen aus der Erstsprache vor, bei manchen nicht. Insbesondere Funktionswörter werden häufig später erworben, weil hier die grammatische Funktion in der Regel nicht einfach aus der Erstsprache übertragbar ist (ebd., 102 ff.).

Wortschatzerweiterung geschieht in natürlichen Gesprächssituationen in der Kita und im Unterricht, in dem zu einem bestimmten Themenfeld bzw. Gesprächsthema relevante Wörter sehr häufig in unterschiedlichen inhaltlichen und grammatischen Konstellationen wiederholt werden: bei Nomen z. B. mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel, in Kombination mit einem typischen Begleitwort, beim Nomen ein Adjektiv oder Verb, eingebettet in einen Satz etc., verbunden mit Impulsen und Fragen, bei deren Antwort die entsprechenden Wörter produziert werden können oder sollen (Kucharz 2018).

Morphologie und Syntax

Eine der wesentlichsten Aufgaben, die ein Kind beim Sprach(en)erwerb leistet, ist, sich die Struktur einer Sprache, also ihre Grammatik auf Wort- und Satzebene, zu erschließen. Diese Struktur können junge Kinder aus dem sprachlichen Input erkennen und sich die grammatischen Regeln implizit ableiten. Deshalb ist es für die Unterstützung beim Spracherwerb wichtig, darauf zu achten, auf welcher Stufe beim Syntaxerwerb oder beim Erwerb der Wortflexionen sich ein Kind befindet (Kucharz et al. 2025). Für die deutsche Sprache typisch ist die Verbzweitstellung im Hauptsatz (Bsp.: Das Auto *fährt vorsichtig* auf der Straße.) und die Verbendstellung im Nebensatz (Bsp.: ..., damit es *ankommt*.). Darüber hinaus gilt die Inversion (Bsp.: Vorsichtig *fährt* das Auto) und die Satz- bzw. Verbklammer (Bsp.: Das Auto *kommt sicher* am Ziel *an*). Der Erwerb dieser Strukturen verläuft in verschiedenen Stufen oder Phasen, sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Kindern (Chilla & Neuburg-Siebert 2017). Inwieweit ein Kind diese Regeln erkannt hat, kann man in längeren Sätzen, die ein Kind spricht, erkennen, denn die grammatischen Regeln gelten für jeden Satz, sind also übertragbar (im Gegensatz zum Wortschatz) (Kucharz et al. 2015). Weitere wichtige grammatische Informationen werden im Deutschen durch die Wortendungen markiert. Bei Verben

müssen die Endungen mit Person und Numerus des Subjekts übereinstimmen (Subjekt-Verb-Kongruenz), außerdem zeigt die Konjugation auch die Zeitform an. Nomen, Adjektive und Artikel werden hinsichtlich Numerus, Genus und Kasus dekliniert. Wie anspruchsvoll der Erwerb dieser morphologischen Regeln ist, zeigen Ruberg & Rothweiler (2012, 118) anhand der möglichen Kombinationsmöglichkeiten und mit Verweis auf ein Zitat Mark Twains: „Jedes Substantiv hat sein Geschlecht, doch in ihrer Aufteilung findet sich weder System noch Sinn, also muss man, und daran führt nichts vorbei, das Geschlecht eines jeden Substantivs auswendig lernen“ (Twain 1994/1880, 10, zit. nach Ruberg & Rothweiler 2012, 118). Deshalb ist es für den Spracherwerb von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wichtig, dass sie Nomen immer in Zusammenhang mit einem Artikel hören und der sprachliche Input korrekt ist. Relevanz hat dies in der Alltagssprache: Hier sind Verkürzungen korrekt, aber nicht in der Schriftsprache (Bsp.: *ich geh* vs. *ich gehe*).

Pragmatik

Hiermit ist die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen gemeint. Diese zeigen sich „vor allem in der Fähigkeit, unterschiedliche Kommunikations- und Gesprächsformen situations- und kontextangemessen zu beherrschen und dabei verschiedene verbale und nonverbale Kommunikationsmittel einzusetzen und zu verstehen“ (Kucharz et al. 2015, 36). Dazu gehören das Führen von Dialogen, das Beantworten von Fragen bzw. Fragen zu stellen, aber auch Sprechhandlungen wie Erzählen, Berichten, Beschreiben, Erklären oder Argumentieren. Solche Sprechhandlungen verlangen jeweils typische Formulierungen, Satzbausteine und Begriffsverwendungen. Sie können in alltäglichen Situationen und kontextbezogen, aber auch kontextunabhängig in formelleren Situationen wie z. B. im Unterricht zur Anwendung kommen. Um die darauf bezogenen Anforderungen angemessen erfüllen zu können, braucht es vielfältige Übungssituationen mit entsprechender Unterstützung, z. B. durch die Bereitstellung von Satzmustern, passendem Wortschatz und Satzbausteinen (z. B. Satzanfänge). Eine Herausforderung stellen solche Sprachhandlungen für alle Kinder dar, ein- wie mehrsprachige Kinder, insbesondere aber für Kinder aus eher bildungsferneren Familien; sie markieren ein zentrales Übergangsthema zwischen Kita und Grundschule in sprachlicher Hinsicht (Kucharz 2024, 39). Diskutiert wird dies unter den Begriffen von der Alltags- zur Bildungssprache; letztere wird vor allem im Unterricht verwendet, geübt und vorausgesetzt. Es handelt sich hierbei um verschiedene sogenannte Sprachregister (ebd., 43).

In der Kita wird überwiegend Alltagssprache verwendet, im Unterricht zunehmend Bildungssprache. Sie unterscheiden sich hinsichtlich verschiedener Merkmale, wobei die Übergänge fließend sind: Alltagssprache wird vor allem im direkten Dialog verwendet und nutzt Gesten und Mimik zur Unterstützung. Verschleifungen, der Gebrauch von Dialekt, unvollständigen Sätzen und unpräzisen Wörtern (z. B. das Ding) sind typisch. In der Bildungssprache wird Wert auf eine hohe Kohärenz gelegt, die Verwendung differenzierter Begriffe und komplexer Satzstrukturen ist maßgeblich, so dass Äußerungen auch außerhalb eines geteilten Kontextes verständlich sind (Kucharz

2024). Natürlich wird im Unterricht auch alltagssprachlich kommuniziert, insbesondere in der Grundschule und in der Kita kommen auch bildungssprachliche Elemente vor, wie bspw. beim Lesen und Hören von Geschichten oder in thematischen Gesprächskreisen. Dabei fungiert die pädagogische Fachkraft bzw. die Lehrkraft als Sprachvorbild, indem sie alltagssprachliche Äußerungen der Kinder in bildungssprachliche modelliert (zum Übergang von Alltagssprache zu Bildungs- und Fachsprache s. Kucharz 2024).

All diese Bereiche sprachlicher Entwicklung werden am Ende der Kita-Zeit in den Blick genommen, ob sie altersgemäß ausgebildet sind. Dabei geht man davon aus, dass die Grundstrukturen der Erstsprache bis etwa zum 6. Lebensjahr erworben sind (Kucharz et al. 2015), so dass in der dann folgenden Schulzeit darauf aufgebaut werden kann. In den verschiedenen Sprachstanderhebungsverfahren, die dafür zum Einsatz kommen, sind die Sprachbereiche unterschiedlich gewichtet und in der Regel an einsprachig deutschen Kindern normiert. Das wird mehrsprachigen Kindern, die erst mit Eintritt in die Kita regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache haben, nicht gerecht, weil deren deutlich kürzere Kontaktzeit mit der deutschen Sprache und die Sprachkenntnisse in der Erst- oder Familiensprache nicht berücksichtigt werden. Sie sind dadurch häufig benachteiligt, wenn mit dem Übergang eine weitere sprachliche Entwicklungsunterstützung nicht mehr vorgesehen ist. Um sprachliche Defizite zu kompensieren, werden deshalb am Ende der Kitazeit häufig spezifische Sprachfördermaßnahmen angeboten und durchgeführt (im Detail s. Dubowy & Hasselhorn 2024).

4 Sprachentdecker als eine Sprachfördermaßnahme am Übergang Kita – Grundschule

4.1 Forschungsstand zur Wirkung von Sprachförderung

Wie oben bereits erwähnt hat die Bund-Länder-Initiative „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“ wesentlich zu einer Qualitätsverbesserung dieser Sprachfördermaßnahmen beigetragen (Becker-Mrotzek 2022). Im Rahmen von BiSS wurden bestehende Sprachfördermaßnahmen hinsichtlich ihrer Wirkungen auf die Sprachförderkompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen, auf die sprachliche Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Kind(ern) als auch auf die Sprachkompetenzen der Kinder untersucht (Kammermeyer et al. 2022). Die Befunde waren durchweg heterogen, nicht alle Maßnahmen zeigten die erwünschten Wirkungen in den verschiedenen Bereichen. Insbesondere die Qualifizierungen, die die beteiligten pädagogischen Fach- und Lehrkräfte durchlaufen hatten, variierten deutlich hinsichtlich des Umfangs (ein- bis mehrtägig), der Inhalte und der Gestaltung (Seminare oder kombiniert mit Training oder Coaching). Zusammenfassend nennen Kammermeyer et al (2022) folgende Merkmale effizienter Qualifizierungsmaßnahmen:

- Kombination verschiedener Fortbildungsformate wie Fortbildung, Arbeit im Tandem und Coaching
- Ausreichende Lernzeit: statt einzelne Tage mehrere Monate oder ein Schuljahr mit Pausen dazwischen
- Verschränkung von Input, Erprobungs- und Reflexionsphasen
- Wissenschaftlich fundierte, fokussierte, aufeinander aufbauende Inhalte, die leicht in die Praxis transferierbar sind
- Beachtung von methodischen Gestaltungselementen wie authentische Lernsituationen, kooperatives Lernen, kognitive Aktivierung, Betrachtung verschiedener Perspektiven und Berücksichtigung des Kontexts
- Individuelles Coaching
- Orientierung an den menschlichen Grundbedürfnissen nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialem Eingebundensein (Kammermeyer et al. 2022, 27–39; Lipowsky & Rzejak 2015)

Als Beispiel für ein solch wissenschaftlich fundiertes und positiv evaluiertes Sprachförderkonzept, das den Übergang von der Kita in die Grundschule in den Blick nimmt, soll „Sprachentdecker – alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung“ vorgestellt werden.

Entgegen zahlreicher Sprachfördermaßnahmen, die beim Übergang das letzte Kita-jahr in den Blick nehmen und auf eine kompensatorische Sprachförderung in additiven Kleingruppen setzen, geht das Konzept *Sprachentdecker* einen anderen Weg, das sich in fünf Merkmalen davon unterscheidet:

- Langfristigkeit: Sprachentwicklung als bildungsetappenübergreifende Sprachbiografie, langfristige und durchgängige Förderung und Begleitung
- Sprachbildung und -förderung wird nicht unterschieden, alle Kinder werden adressiert
- Alltagsintegriert: nutzt alle Situationen in Kita und Schule (Unterricht) und setzt an den Themen, Aufgaben und Arbeiten der Kinder an
- Sprachförderung als Aufgabe aller pädagogischen Fachkräfte in Kita und Grundschule
- Längere Fortbildungsdauer, wissenschaftlich fundierte Themenfelder, die aufeinander aufbauen, eng an die Praxis angebunden sind und unterstützt werden durch individuelles Coaching (Kucharz 2020).

4.2 Die Entwicklung von Sprachentdecker

Das Konzept Sprachentdecker fußt auf dem Fellbach-Konzept, das im Jahr 2010 für die Stadt Fellbach als alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahme entwickelt, durchgeführt (Kucharz, Mackowiak & Beckerle 2015) und inzwischen dort implementiert wurde. Der erste Durchgang von 2010/2011 wurde als wirksam durch Christine Beckerle (2017) evaluiert.

Zunächst wurde das Fellbach-Konzept für die Stadt Frankfurt mit Unterstützung der ODDO-Bank-Stiftung und des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten durch die Autorin weiterentwickelt und unter dem Namen Sprachentdecker eingeführt. Auch hier wurde die erste Projektphase von 2016–2019 evaluiert. Weil durch die Evaluation gezeigt werden konnte, dass Sprachentdecker in der gewünschten Weise wirkt, wurde das Konzept zunächst weiter von der ODDO-Bank-Stiftung gefördert und ab 2022 auf ganz Hessen ausgeweitet und weitere Unterstützer und Kooperationspartner eingebunden: die Stadt Frankfurt (Dez. II und XI), das Kultusministerium, die Hessische Lehrkräfteakademie sowie das Sozialministerium Hessen und das Regierungspräsidium Darmstadt. Inzwischen wurden gut 250 Fach- und Lehrkräfte in Hessen mit Sprachentdecker qualifiziert. Unter der Verantwortung der Hessischen Lehrkräfteakademie wurde 2024 zusätzlich eine Multiplikatorenqualifizierung entwickelt und eingeführt.

4.3 Das Konzept Sprachentdecker

Sprachentdecker wurde als durchgängige Sprachbildung und -förderung für Kita und Grundschule konzipiert, weil sich die Sprache über einen längeren Zeitraum entwickelt und Defizite sich nicht unbedingt im letzten Kita-Jahr kompensieren lassen. Vielmehr sollen alle Fachkräfte in der Lage sein, die kindliche Sprachentwicklung, insbesondere auch im Deutschen, mit dem Eintritt in den Kindergarten zu begleiten und unterstützen. Insbesondere für Kinder, die erst mit Eintritt in die Kita regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache haben, ist der Zweitspracherwerb mit sechs Jahren noch nicht immer abgeschlossen, sie brauchen mehr Zeit und Unterstützung darüber hinaus. Auch entwickelt sich bei allen Kindern die Sprache weiter und die Fähigkeit zur Umgangskommunikation reicht nicht immer aus, um der Bildungssprache im Unterricht folgen zu können.

Um eine durchgängige Sprachförderung ohne Brüche beim Übergang zu gewährleisten, werden pädagogische Fach- und Lehrkräfte gemeinsam fortgebildet. Auf diese Weise lernen sie nicht nur die Arbeitsweise in der anderen Institution besser kennen, sondern können sich beim Übergang über die sprachliche Entwicklung und die Arbeit mit dem jeweiligen Kind austauschen, um bestmöglich im Übergang miteinander zu kooperieren. In der Grundschule kann dann nahtlos an die Sprachförderarbeit der Kita angeschlossen werden, ohne dass wertvolle Lernzeit für das Kind verloren geht. Die Entwicklung von der AlltagsSprache zur Bildungssprache kann auf diese Weise in beiden Einrichtungen professionell gestaltet und begleitet werden.

Sprachentdecker adressiert alle Kinder, es wird nicht zwischen Förderung und Bildung unterschieden, weil die Grenzen fließend sind und sprachliche Bildung auch gleichzeitig Sprachförderung ist und umgekehrt. Damit findet Sprachanregung und -förderung im gesamten Kita- und Schulleben statt, alle Situationen können sprachlich genutzt werden. Kinder mit Sprachförderbedarf verbleiben in der Kindergruppe, so dass die Kinder auch voneinander lernen können und die Aufgaben, Themen und Interessen der Kinder zur sprachlichen Förderung und Bildung genutzt werden. Dazu

werden keine spezifischen Sprachübungen o. ä. durchgeführt, sondern die Fach- und Lehrkräfte lernen die adaptive Anwendung von sogenannten Sprachlehrstrategien wie Stimulieren und Modellieren, um ihre Kommunikation mit den Kindern sprachförderlich zu gestalten (Kucharz 2018).

Sprachförderung auf hohem Qualitätsniveau durchzuführen, ist eine komplexe und anspruchsvolle Aufgabe. Um dies leisten zu können, erhalten die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte intensive professionelle Fortbildungen. In insgesamt sieben Nachmittagen über ein Kita- bzw. Schuljahr verteilt beschäftigen sie sich mit Themen wie Alltags- und Bildungssprache, Erst- und Zweitspracherwerb, Gestaltung sprachanregender Situationen in Kita und Unterricht, Sprachfördertechniken wie korrekives Feedback, Stimulierungs- und Modellierungstechniken sowie Sprachstandserhebungen mit Förderplanung und Bildungskooperation in einem mehrsprachigen Umfeld (Kucharz 2018b). Begleitet werden die Fortbildungen durch individuelles Coaching, weil es nicht immer gleich gelingt, das Gelernte in die Berufspraxis zu übertragen. Jede Fach- und Lehrkraft wird von einer Trainerin insgesamt dreimal in ihrer Berufspraxis bezüglich der Umsetzung des Gelernten und des Einsatzes von Sprachfördertechniken beobachtet und beraten.

4.4 Evaluation von Sprachentdecker

Zur Überprüfung der Wirksamkeit von Sprachentdecker wurde mit Hilfe von Prä- und Posttests untersucht, wie sich das Wissen und Können zur Sprachförderung bei den Fach- und Lehrkräften, die an der Fortbildungsreihe und den Coachings teilnahmen, veränderte und wie sich der Sprachstand im Deutschen bei den Kindern im Alter von 3–10 Jahren, die von ihnen betreut wurden, im Vergleich zur Normstichprobe (LiSe-DaZ und SET 5–10) entwickelte.

Bei den Erwachsenen wurde der SprachKopf (Thoma & Tracy 2014) eingesetzt, der in 35 Items das Wissen und mit 18 Items das Können zur Sprachförderung als Online-Test abfragt. Von insgesamt 37 Fach- und Lehrkräften lagen Prä- und Postergebnisse vor (hoher Dropout, weil der Online-Test von gut 60 Minuten Dauer mehrere Teilnehmende abschreckte).

Sowohl im Gesamt-, als auch in den getrennten Werten für das Wissen und Können zeigten die Fach- und Lehrkräfte signifikante Zuwächse am Ende der Fortbildung (s. Abb. 1).

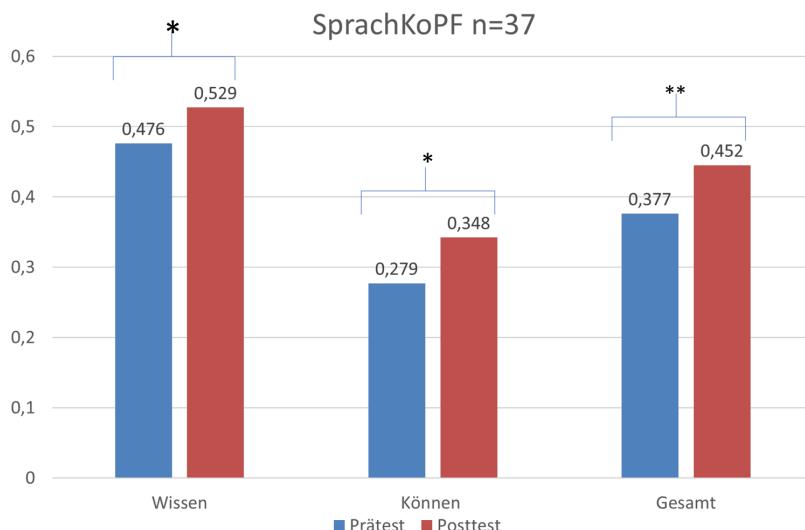


Abbildung 1: Die Entwicklung der Sprachförderkompetenz bei Fach- und Lehrkräften. Die erreichbaren Werte liegen zwischen 0 und 1 (Vergleich Prä- und Posttest: **hochsignifikant; *signifikant) (Graf 2020).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Fach- und Lehrkräfte durch die Teilnahme an Sprachentdecker ihre Sprachförderkompetenz deutlich steigern konnten.

Da bei den Kindern einerseits eine große Altersspanne von 3–10 Jahren – vom Eintritt in die Kita bis zum Ende der Grundschulzeit – und andererseits einsprachig deutsche Kinder als auch solche mit Deutsch als Zweitsprache getestet wurden, kamen zwei verschiedene Tests zum Einsatz: LiSe-DaZ (Schulz & Tracy 2011) für die Kinder von drei bis vier Jahren und die Kinder mit DaZ, der SET 5–10 (Petermann 2010) für die Kinder von fünf bis 10 Jahren (ausführliche Begründung s. Graf 2020 und Schierbaum & Rezagholinia 2022). Insgesamt wurden 185 Kinder getestet; der erste Messzeitpunkt lag zu Beginn der Fortbildungsreihe, der zweite Messzeitpunkt 12–16 Monate später (Graf 2020). Die Ergebnisse wurden getrennt für die beiden Tests ausgewertet und insbesondere die Entwicklung der Kinder, deren Testwerte zum ersten Messzeitpunkt im Risikobereich lagen, genauer betrachtet. Da für beide Tests kein Gesamtwert vorliegt, sondern die einzelnen Untertests getrennt berechnet werden, sollen hier exemplarisch die Testergebnisse im LiSe-DaZ für den Bereich Sprachverständnis gezeigt werden, aufgeteilt in drei Gruppen hinsichtlich des Förderbedarfs (Tab. 1; Graf 2020).

Tabelle 1: Entwicklung im Bereich des Sprachverständnisses, aufgeteilt nach Förderbedarf (Graf 2020)

Förderbedarf Im Sprachverständnis	Anzahl der Kinder (n = 167)	
	Prätest	Posttest
Kein Förderbedarf	13	53
Förderbedarf in nur einem Untertest	26	49
Förderbedarf in mehr als einem Untertest	128	65

Knapp die Hälfte der Kinder, die im Prätest einen Förderbedarf in mehr als einem Untertest hatten, verbesserten sich, sodass sie entweder nur noch in einem Bereich einen Förderbedarf haben oder insgesamt keinen Förderbedarf mehr. Der Anteil der Kinder ohne Förderbedarf vervierfachte sich zum zweiten Messzeitpunkt (Graf 2020).

Im Vergleich zur Normstichprobe zeigte sich, dass sich der Sprachstand im Deutschen bei den Kindern nach nur einem Jahr Förderung insgesamt gesteigert, teilweise auch signifikant, und sich die Anzahl der Kinder im Risikobereich halbiert hat. Diese Ergebnisse sind insofern beachtenswert, als in diesem Jahr die sie betreuenden Pädagoginnen ja selbst erst die Qualifizierung durchliefen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass eine alltagsintegrierte Sprachförderung, die nicht nur die Kinder mit Sprachförderbedarf, sondern alle Kinder adressiert, dennoch genügend Sprachanregung für jene Kinder bietet, also auch kompensatorisch wirkt. Sprachentdecker ist damit sowohl für Kinder mit als auch ohne Sprachförderbedarf, als auch für ein- und mehrsprachige Kinder geeignet.

4.5 Zur Bedeutung von Sprachentdecker für den Übergang von der Kita in die Grundschule

Die Erfahrungen der inzwischen fast zehn Jahre mit Sprachentdecker zeigen, dass sich diese Form der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung gut in den Kita- und Unterrichtsalltag integrieren lässt und kompatibel mit anderen Sprachfördermaßnahmen oder ähnlichen Projekten ist. Es bringt wenig organisatorischen Aufwand mit sich, weil die Sprachförderung in die Kita- und Unterrichtsarbeit integriert wird. Notwendig sind dagegen regelmäßige Auffrischungen und Thematisierungen z. B. der Anwendung von Sprachlehrstrategien in Konferenzen und Teamsitzungen, damit dieser Aspekt in den anderen pädagogischen Aufgaben nicht untergeht.

Die grundlegende Organisationseinheit von Sprachentdecker sind nicht Kleingruppen von Kindern mit Sprachförderbedarf, sondern Standorte, die aus einer Grundschule und den umliegenden Kitas bestehen. Die Lehrkräfte der Grundschule und die pädagogischen Fachkräfte der Kitas werden gemeinsam in Sprachentdecker fortgebildet; pro Durchgang möglichst mindestens zwei Teilnehmende pro Einrichtung. Während der Fortbildung wird häufig in gemischten Gruppen gearbeitet, so dass die Lehr- und die Fachkräfte miteinander in Austausch kommen, sich und ihre jeweiligen Arbeitsweisen besser kennenlernen. Das trägt zur gegenseitigen Achtung und zum gegenseitigen Respekt bei und ermöglicht für die Kooperation einen gemeinsamen Austausch auf Augenhöhe, wenn es um den Übergang und die sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungen der einzelnen Kinder geht. Auf diese Weise können die Lehrkräfte beim Schuleintritt unmittelbar an der bisher geleisteten Förderung der sprachlichen Entwicklung der Kinder ansetzen; es geht keine für das Kind wertvolle Zeit verloren (Kucharz 2020).

Des Weiteren zeigen Interviews mit den Teilnehmenden (Beckerle 2017), dass sie die sprachliche Unterstützung der Kinder als eine durchgehende und längerfristige Auf-

gabe aller Pädagoginnen und Pädagogen ansehen, die nicht allein an spezifische Sprachförderkräfte delegiert werden kann (Einstellungsänderung). Dadurch, dass im Laufe der Zeit alle oder ein großer Teil des Kollegiums bzw. Teams in Sprachentdecker qualifiziert wurde, wird die alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung zu einem Sprachförderkonzept für die ganze Einrichtung und immer wieder Thema für Konferenzen oder pädagogische Tage.

Vor allem aber bedeutet die Sprachförderung und -bildung nach Sprachentdecker für die Kinder eine hilfreiche und nachhaltige Unterstützung, weil es hierbei nicht um das Erfüllen von Übungsaufgaben o. ä., sondern um die sprachförderliche Qualität der Interaktionen zwischen Kind(ern) und Erwachsenen geht. „Im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung werden verschiedene Facetten der Interaktionsqualität besonders betont und untersucht: Länge der Dialoge, Häufigkeit der Sprecherwechsel, Sprechinitiative und Dialogverhalten der Interaktionspartnerinnen und -partner, Einbettung kindlicher Dialogbeiträge, sprachlich-kognitiver Anregungsgehalt der Dialoge.“ (Beckerle & Mackowiak 2022, 100) Diese Merkmale sind entscheidend für die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern, wenn Dialoge zwischen Kind(ern) und Fach- bzw. Lehrkräften wechselseitig anregend, inhaltlich intensiv und ko-konstruktiv geführt werden, so dass ein echter Austausch über die Interessen der Kinder oder zum Problemlösen entsteht (Beckerle & Mackowiak 2022).

Literaturverzeichnis

- Baden-Württemberg Stiftung (2011). *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung Tübingen*. Francke.
- Beckerle, C. (2017). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Becker-Mrotzek, M. (2022). Vorwort zum Herausgeberband „Wie Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann“. In: Kucharz, D.; Beckerle, C.; Mackowiak, K. (Hrsg.). *Wie Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann. Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative*. Weinheim: Beltz Juventa. 7–9.
- Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren (BEP). <https://www.BEP.Hessen.de> (Zugriff am 09.08.2025).
- BiSS-Sprachbildung. <https://www.biss-sprachbildung.de> (Zugriff a, 09.08.2025).
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2. ergänzte Auflage). Bern: Huber.
- Carle, U. (2004). Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung – transdisziplinäre Überlegungen. In Denner, L.; Schumacher, E. (Hrsg.). *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 30–51.
- Chilla, S.; Neubuhr-Siebert, S. (2017). *Mehrsprachigkeit in der Kita. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033186-0>
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Duboway, M.; Hasselhorn, M. (2024). *Schulbereitschaft. Was Kinder für einen erfolgreichen Schulstart brauchen*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-044821-6>
- Faust, G.; Götz, M.; Hacker, H.; Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Graf, C. (2020). Sprachentdecker-Alltagsintegrierte Sprachförderung an Frankfurter Kitas und Grundschulen. Abschlussbericht der Evaluation. https://www.uni-frankfurt.de/98227145/Sprachentdecker_Abschlussbericht_der_Evaluation_Graf_2020.pdf (Zugriff am 09.08.2025).
- Griebel, W.; Niesel, R. (2013). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Irion, T.; Kucharz, D. (2011). Kleine und große Übergänge. Zwischenzustände in Bildungsprozessen. Die Grundschulzeitschrift, 25 (250), 34–37.
- Kammermeyer, G. (2001). Schulfähigkeit. In Faust-Siehl, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.). Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule. 96–118.
- Kammermeyer, G.; King, S.; Goebel, P.; Metz, A. (2022). Gestaltung wirksamer Weiterqualifizierung zur Sprachbildung und -förderung – Erkenntnisse aus BiSS. In: Kucharz, D.; Beckerle, C.; Mackowiak, K. (Hrsg.). Wie Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann. Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative. Weinheim: Beltz Juventa. 19–45.
- Kern, A. (1951). Sitzenbleiberei und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule. Freiburg: Herder 1951.
- Kucharz, D. (2010). Jahrgangsgemischtes Lernen. In Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H.-G.; Schelle, C. (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. 333–336.
- Kucharz, D. (2018). Alltagsintegrierte sprachliche Förderung und Bildung im Elementarbereich. In: Titz, C.; Geyer, S.; Ropeter, A.; Wagner, H.; Weber, S.; Hasselhorn, M. (Hrsg.). Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (BiSS-Reihe, Bd. 1). Stuttgart: Kohlhammer. 214–227.
- Kucharz, D. (2018b). Qualifizierung der Fachkräfte im Elementarbereich. In: Titz, C.; Geyer, S.; Ropeter, A.; Wagner, H.; Weber, S.; M. Hasselhorn, M. (Hrsg.). Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Kap. 14). Stuttgart: Kohlhammer. 249–261.
- Kucharz, D. (2020). Sprachförderung in Kooperation von KiTa und Grundschule. Durchgängiges Konzept für den Übergang. In Pohlmann-Rother, S.; Franz, U.; Lange, S. (Hrsg.). Kooperation von KiTa und Grundschule. Bd. 1: Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis. 2. überarb. und erw. Aufl. Köln: Wolters Kluwer. 315–336.
- Kucharz, D. (2024). Alltags-, Bildungs- und Fachsprache bei sachunterrichtlichen Themen im Übergang Kita – Grundschule: Eine Analyse exemplarischer Situationen. In: E. Blumberg, E.; Niederraus, C.; Mischendahl, A. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer. S. 39–58.
- Kucharz, D.; Beckerle, C.; Mackowiak, K. (2022) (Hrsg.). Wie Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann. Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kucharz, D.; Kammermeyer, G.; Beckerle, C.; Mackowiak, K.; Koch, K.; Jüttner, A.; Sauer, S.; Hardy, I.; Saalbach, H.; Lütje-Klose, B.; Mehlem, U.; Spaude, M. (2014). Wirksamkeit von Sprachförderung. In Kopp, B.; Martschinke, S.; Munser-Kiefer, M.; Haider, M.; Kirschhock, E.; Ranger, G.; Renner, G. (Hrsg.). Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung (Bd. 17). Wiesbaden: VS. 51–66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_4
- Kucharz, D.; Mackowiak, K.; Beckerle, C. (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz, Sekretariat der Ständigen (KMK) (1997). Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997.
- Lipowsky, F.; Rzejak, D. (2015). Was wir über gelingende Lehrerfortbildung wissen. Journal für LehrerInnenbildung, 15(4), 26–32.
- Nickel, H. (1994). Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung. Schulreife aus ökologisch-systemischer Sicht – Kritisches Ereignis oder erfolgreicher Übergang. In Haarmann, D. (Hrsg.). Handbuch Grundschule Bd. 1. Weinheim: Beltz. 88–100.
- Petermann, F. (2010). SET 5–10: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. Göttingen: Hogrefe Vorschultests.
- Piaget, J. (1994). Sprechen und Denken des Kindes. Stuttgart: Cornelsen.
- Pinker, S. (1995). The Language instinct: The new science of language and mind. London: Penguin.

- Plehn, M. (2012). Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen – Rekonstruktion subjektiver Theorien über Schulfähigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruberg, T.; Rothweiler, M. (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023506-9>
- Schierbaum, K.; Rezagholinia, S. (2022). Informelle und formelle diagnostische Verfahren zur Sprachstandserfassung im Rahmen der BiSS-Initiative und ihr Nutzen in der Praxis. In: Kucharz, D.; Beckerle, C.; Mackowiak, K. (Hrsg.). Wie Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann. Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative. Weinheim: Beltz Juventa. 64–91.
- Schulz, P.; Tracy, R. (2011). LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe Vorschultests.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Thoma, D.; Tracy, R. (2014). SprachKopPF v7.2. Wissen & Können. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Mannheim: Universität Mannheim.

Autorin



Prof Dr. Diemut Kucharz

Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe (seit April 2024 im Ruhestand)

E-Mail: kucharz@em.uni-frankfurt.de