

Judith Kainhofer

Bildungssprachliche Konstruktionen in der Elementarstufe

1 Einleitung

Eine der Kernaufgaben des Bildungssystems ist es, Lernende an die sprachlichen Fähigkeiten heranzuführen, die für die Wissensaneignung und die Konstruktion von Bildung benötigt werden. Sprache ist eine Schlüsselkompetenz für schulischen Erfolg (z.B. Heppt et al. 2016). Über den Zusammenhang zwischen bildungssprachlicher Sprachverwendung bzw. dem Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten und schulischem Lernen besteht weitgehender Konsens. Ein konkreter Bezug auf elementarpädagogische Bildungskontexte und vorschulisches Lernen wird hingegen seltener hergestellt.

Wenn Gogolin und Duarte (2016: 491) schreiben, dass „[d]ie Institutionen der Bildung [...] *per definitionem* für den Zugang zu bildungssprachlichen Fähigkeiten verantwortlich“ sind, so stellt sich die Frage, wie bildungssprachliche Fähigkeiten im vorschulischen Alter konkret zu fassen sind.

Dieser Beitrag fokussiert auf einen bestimmten Teilaспект von Bildungssprache, nämlich komplex(er)e syntaktische Muster (*bildungssprachliche Konstruktionen*), die ein Kennzeichen bildungssprachlicher Sprachverwendung darstellen, und erörtert aus theoretischer Sicht sowie durch kritische Analyse eines Qualifizierungskonzeptes für die frühe sprachliche Bildung, inwiefern diesen in elementarpädagogischen Lehr-Lernsettings Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Der (zugegebenermaßen recht unspezifische) Zusatz *komplex(er)e* verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass primär syntaktische Muster gemeint sind, die in dekontextualisierten Verwendungszusammenhängen eine besondere Rolle spielen und die nicht dem ‚typischen‘ alltagssprachlichen bzw. kerngrammatischen Repertoire von Kindern im Kindergartenalter zuzurechnen sind, die aber dazu geeignet sind, den syntaktischen Handlungsspielraum zu erweitern und die kerngrammatischen syntaktischen Kompetenzen der Kinder auszudifferenzieren (z.B. Relativsätze, Infinitiv-, Passiv- und unpersönliche Konstruktionen vs. Verbzweit-Stellung im Hauptsatz und konjunktional eingeleitete Nebensätze). Dahinter steht als Grundannahme, dass die

Judith Kainhofer, Pädagogische Hochschule Salzburg

Aneignung syntaktischer Strukturen und ihrer Funktionalitäten von entsprechenden Lerngelegenheiten und ihrem Auftreten im Input abhängig ist.

Der Beitrag diskutiert mit Bezug auf den deutschen Sprachraum, insbesondere Österreich und Deutschland, inwieweit Bildungssprache bzw. bildungssprachliche Konstruktionen im Aufmerksamkeitsfokus elementarpädagogischer Settings in der Institution Kindergarten stehen (Abschnitte 2 und 5), wie Bildungssprache im vorschulischen Alter charakterisiert werden kann (Abschnitt 3) und inwieweit das vorschulische Alter als Erwerbszeitpunkt für bildungssprachliche Konstruktionen relevant ist (Abschnitt 4). Darüber hinaus wird die Frage nach empirischen Wirksamkeitsnachweisen adressiert (Abschnitt 5) und exemplarisch überprüft, ob einschlägige Qualifizierungskonzepte konkret auf bildungssprachliche Konstruktionen eingehen (Abschnitt 6).

2 Sprachliche Bildung als Aufgabe des Kindergartens – Bildungssprache im Fokus des Kindergartens?

Elementarpädagogische Einrichtungen sind ihrer Funktion nach hybride Institutionen, zumindest in Österreich: Als Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen übernehmen sie Aufgaben sowohl in der Betreuung (vgl. Care-Arbeit, bei jüngeren Kindern in höherem Ausmaß) als auch in der Erziehung und Bildung von Kindern von 0 bis 6 Jahren¹. Kindergärten sind für die Zielgruppe 3 bis 6 Jahre zuständig, das letzte Kindergartenjahr ist in Österreich verpflichtend.

Auch die politische Zuständigkeit für die Elementarpädagogik ist in Österreich geteilt: Die Ressort-Zuständigkeit für die elementare Kinderbildung und -betreuung liegt im Bundesministerium für Arbeit, Familien und Jugend. Jedoch ist das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung für die Ausbildung von Kindergartenpädagog*innen und bestimmte Fragen (z.B. Koordination und Umsetzung der Bund-Länder-Vereinbarung im Bereich Elementarpädagogik, Fragen der sprachlichen und interkulturellen Bildung etc.) zuständig. Die Gesetzgebung und Vollziehung in Angelegenheiten des

¹ Vgl. auch den Namen des Gesetzes, das sämtliche Belange rund um elementarpädagogische Institutionen föderal regelt, hier beispielhaft für das Bundesland Salzburg genannt: Salzburger Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2019.

elementaren Bildungswesens liegt bei den Bundesländern, diese regeln die Rahmenbedingungen für elementare Bildungseinrichtungen und finanzieren diese.

Sprache und Kommunikation gehören zu den sechs Bildungsbereichen, die gemäß *Bundesländerübergreifendem Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen* (Charlotte-Bühler-Institut 2009) an allen elementarpädagogischen Einrichtungen Österreichs umzusetzen sind. Der Bildungsrahmenplan ist wenig spezifisch und liefert nur sehr allgemeine Anknüpfungspunkte für die Frage nach dem Umgang mit bildungssprachlichen Konstruktionen in der Elementarstufe. Hinzu kommt ein (meist additives) Sprachförderangebot für Kinder mit nachgewiesenem Sprachförderbedarf (seit 2019 österreichweit einheitlich durch die Beobachtungsbögen BESK KOMPAKT, Breit 2019, und BESK DaZ KOMPAKT, Breit 2018, zu erheben) durch spezifisch qualifizierte Kindergartenpädagog*innen oder Sprachförderkräfte. Zentrale Vorgaben zu den einzusetzenden Sprachförderprogrammen oder der spezifischen Ausrichtung der Sprachförder- und Sprachbildungsangebote gibt es für die elementarpädagogischen Institutionen in Österreich nicht. Je nach Bundesland gibt es verschiedene Organisationsformen, Herangehensweisen und Empfehlungen.

In der Expertise zur deutschen Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* (Schneider et al. 2012: 23) wird sprachliche Bildung folgendermaßen gefasst und von Sprachförderung, die kompensatorisch ausgerichtet ist und auf diagnostisch ermitteltem Förderbedarf aufbaut, abgegrenzt:

Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendlichen. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

(Schneider et al. 2012: 23; Herv. i. O.)

3 Was sind bildungssprachliche Konstruktionen, insbesondere bezogen auf die Elementarstufe?

Bildungssprache wird häufig in Zusammenhang mit Merkmalen konzeptueller Schriftlichkeit diskutiert und charakterisiert. Thürmann (2013: 139) etwa charakterisiert sie als „prägnant, präzise, vollständig, eindeutig, kohärent, komplex, strukturiert, objektiv, distant, emotionsfrei, situationsungebunden also

dekontextualisiert.“ Stellt man dies in Zusammenhang mit dem Alter von Kindern in elementarpädagogischen Kontexten sowie dem Befund nach Cummins (1981), dass der Erwerb von Bildungssprache fünf bis sieben Jahre dauert, so wird klar, dass Thürmanns Charakterisierung nicht einfach auf den dekontextualisierten Sprachgebrauch von Kindern im vorschulischen Alter umgelegt werden kann.

Im Zusammenhang mit dem Konstrukt Bildungssprache und seinen Teilkomponenten ist noch vieles ungeklärt (vgl. z.B. die Diskussion in Fornol 2020). Nicht nur ist ungeklärt, was unter bildungssprachlichen Konstruktionen subsummiert werden soll und ob es eine *bildungssprachenspezifische* Konstellation an sprachlichen Mitteln überhaupt gibt, darüber hinaus wird im Forschungsdiskurs aktuell auch noch um die adäquate Perspektive gerungen: Einerseits wird der Ausgangspunkt auf Seiten des Konstrukt Bildungssprache genommen und davon ausgehend der Blick auf das sprachliche Lernen der entsprechenden Konstruktionen, Textroutinen, Gebrauchsbedingungen etc. durch Kinder und Jugendliche sowie auf Konzepte und Herangehensweisen an sprachliche Bildung in pädagogischen Settings geworfen. Andererseits finden sich auch Herangehensweisen, die von der funktionalen Bewältigung von bildungsbezogenen Situationen ihren Ausgangspunkt nehmen, eine stark funktionale Perspektive einnehmen und weitgehend ohne Rekurrenz auf die Frage nach bildungssprachlichen syntaktischen Strukturen auskommen. Weitgehender Konsens besteht darin, dass eine einseitige bzw. ausschließliche Fixierung auf bildungssprachliche Mittel nicht geeignet ist, das Konstrukt Bildungssprache in seiner Gesamtheit zu erfassen. Insbesondere ist auch die Funktionalität bildungssprachlicher Mittel in der Sprachverwendung zu berücksichtigen.

Bildungssprache und bildungssprachliche Kompetenzen werden als Resultat vorwiegend institutionalisierter Bildung betrachtet, beeinflusst vom kulturellen Kontext sowie von Umweltbedingungen. Durch die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen und die Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten, so eine häufige Annahme, erfolgt im Lernprozess eine zunehmende Ausdifferenzierung der Alltagssprache hin zur Bildungssprache.

In Bezug auf junge Kinder stehen die linguistischen Aspekte in enger Wechselwirkung mit der sozialen und kognitiven kindlichen Entwicklung (Reich 2009). Außerdem kommt der Frage nach dem Gebrauch bildungssprachlicher Mittel im mündlichen Sprachgebrauch im elementarpädagogischen Kontext besonderer Stellenwert zu. In Vorlesesituationen bzw. beim dialogischen Lesen kommt jedoch auch in elementarpädagogischen Settings die Schriftlichkeit ins Spiel.

Unter den Diskursfunktionen werden für den Elementarbereich insbesondere das Erzählen, Erklären, Begründen, Vermuten, Beschreiben und das Stellen von Informationsfragen als relevant betrachtet (vgl. z.B. Tietze et al. 2016; Stern et al. 2014).

Tietze et al. (2016: 11) verweisen darauf, dass bisher „insbesondere im Elementarbereich die Erforschung des Konstruktions Bildungssprache lediglich in fragmentarischen Ansätzen vorhanden“ ist. „Angenommen wird, dass frühe Bildungssprache durch den Aufbau eines umfangreichen, differenzierten Wortschatzes charakterisiert ist, sowie durch die Fähigkeit Nebensätze, Relativsätze, Passivkonstruktionen und Vergleiche sprachlich ausdrücken zu können“ (Tietze et al. 2016: 3). Und weiter: „Die eigentliche Besonderheit für die Herausstellung bildungssprachlicher Merkmale im Elementarbereich besteht darin, die Anforderungen mit Blick auf die konventionell verlaufende Sprachentwicklung zu reflektieren“ (Tietze et al. 2016: 3). Beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen muss „von einer Progression ausgegangen werden, deren zentrales Zeitfenster in der Schulzeit liegt, die aber bereits frühzeitig angebahnt werden kann“ (Tietze et al. 2016: 10).

Tietze et al. (2016) legen mit der *Ratingskala zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen (RaBi-Skala)*² ein erstes empirisch fundiertes Instrument zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Vorschulkindern vor. Die Skala umfasst insgesamt acht Items zu den Dimensionen Sprachhandlungen, Lexik (Nomen, Verben, Adjektive) und Morphosyntax (Kohäsion, Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen, komplexe Verbgefüge) mit je vier Ausprägungsstufen (Niveaustufen 0 bis 3) bei Lexik und Morphosyntax und der Unterscheidung zwischen einfachen und komplexen Sprachhandlungen sowie einer ergänzenden Kategorie bei der Dimension Sprachhandlungen.

Für die Dimension Morphosyntax berichten Tietze et al. (2016) für ihre Gesamtstichprobe von 222 5- bis 6-jährigen Kindern, dass sie in allen Teilbereichen nach absoluten Häufigkeiten vorwiegend auf Niveau 1 agierten (d.h. die produktiven Äußerungen waren v.a. gekennzeichnet durch keine expliziten Kohäsionsmarkierungen, Hauptsätze, Aktiv, finites Verb in der Verbzweitposition,

² Die RaBi-Skala wurde im Rahmen eines Projektes mit Hauptfokus auf der sprachlichen Anregungsqualität pädagogischer Fachkräfte in naturwissenschaftlichen Lehr-/Lernsituationen entwickelt und dient der Einschätzung des Sprachverhaltens von Kindern in naturwissenschaftlichen Interaktionssituationen anhand von Transkripten. Hierbei wird ein bildungswissenschaftliches Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, das nur die Anwendung entsprechender sprachlicher Mittel im Diskurs als Kompetenz begreift – in dieser Hinsicht weitgehend dem linguistischen Performanz-Begriff entsprechend.

aber keine Satzklammer). Nur wenige Kinder realisierten auch komplexere Formen.

Aus linguistischer Sicht ist kritisch anzumerken, dass einerseits die bildungssprachlichen Ansprüche bei der morphosyntaktischen Dimension und den Verben der lexikalischen Dimension sehr niedrig angesetzt sind. Andererseits sollte auch bedacht werden, dass sich Kinder dieses Alters grundsätzlich erst *am Einstieg* in die Aneignung des bildungssprachlichen Registers befinden und sich sowohl bildungssprachliche Mittel als auch deren Gebrauchsbedingungen – und, nicht zu vergessen, Fakten-, Weltwissen, Haltungen, reflektive und meta-kognitive Fähigkeiten sowie Konzeptuelles etc., das für bildungssprachlich geprägte Situationen charakteristisch ist – erst erschließen und aneignen müssen. Es scheint mir deshalb problematisch, im Kontext dieses Beitrags ausschließlich den bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff, der auf Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit als Zieldimensionen hin ausgerichtet ist und auf selbstorganisierte Handlungsfähigkeit abzielt (z.B. Weinert 2001), zugrunde zu legen. Vielmehr sollte auch die genuin linguistische Perspektive, die Kompetenz und Performanz unterscheidet und sprachliches Können nicht nur primär von der Handlungsperspektive aus betrachtet, berücksichtigt werden. Aus dem Nicht-Vorhandensein einer syntaktischen Konstruktion in den produktiven Äußerungen junger Kinder sollte nicht unmittelbar auf fehlendes (rezeptives bzw. produktives) Beherrschung der Konstruktion geschlossen werden.³ Wann immer in diesem Beitrag von *Kompetenz* die Rede ist, sollte dies mitbedacht werden.⁴

Weitere Forschung zu syntaktischen Charakteristika früher Bildungssprache sowie zum frühen Bildungsspracherwerb ist jedenfalls nötig.

4 Bildungssprachliche Konstruktionen als Erwerbsaufgabe in der Elementarstufe?

Der Zusammenhang zwischen Input und kindlichen Sprachfähigkeiten ist derzeit noch kaum geklärt. Jedenfalls handelt es sich um keinen direkten Zusammenhang in dem Sinn, dass alles, was im Input häufig auftritt, gewissermaßen

³ Beispielsweise können in Elizitationssituationen auch Strukturen auftreten, die spontansprachlich nicht beobachtet wurden.

⁴ Davon unberührt bleibt als Tatsache, dass sich die sprachendidaktische Perspektive generell zunehmend am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* ausrichtet.

,automatisch‘ vom Kind (zielsprachlich) erworben wird. Beispielsweise wird die Funktion der Konjunktionen *aber* und v.a. *sondern* erst spät erworben, obwohl sie im Input keineswegs selten sind (Schulz 2007). Andererseits scheint unbestritten, dass der Erwerb von Wortschatz und sprachlichen Strukturen entsprechenden Input und Lerngelegenheiten braucht.

Schulz (2007) weist darauf hin, dass Kinder, auch wenn sie grundsätzlich die im Deutschen zulässigen syntaktischen Strukturen und Flexionsformen im Wesentlichen erworben haben, bei Schuleintritt noch nicht über die komplette rezeptive Bandbreite verfügen („Andererseits verwenden Kinder komplexe syntaktische Strukturen, bevor sie über die korrekte Interpretation dieser Strukturen verfügen“, Schulz 2007: 73), beispielsweise bereitet das Verstehen bestimmter Typen von Passiv- und Infinitivsätzen noch bis zum Schuleintritt Probleme, obwohl sich Passiv- und Infinitivstrukturen in produktiven Äußerungen ab dem Alter von ca. drei bis vier Jahren finden, wenn auch nicht bei allen Kindern. Systematische Untersuchungen zu ihrer Häufigkeit und Funktionalität im vor-schulischen Alter fehlen bisher.

Der Erwerb der Satzsemantik ist ein Bereich, der in Zusammenhang mit der Diskussion um (frühe) Bildungssprache kaum explizit adressiert wird.

Nötig ist es jedenfalls, sich die Frage nach dem Erwerbsalter bildungs-sprachlich relevanter Konstruktionen sehr differenziert zu stellen. Insbesondere ist zu berücksichtigen, dass es sich bei Passiv, unpersönlichen Konstruktionen etc. um Sammelbegriffe für Bündel an sprachlichen Strukturen mit ähnlicher Funktion und ähnlichen strukturellen Eigenschaften handelt, deren Erwerbszeitpunkt bzw. interne Erwerbsabfolge jeweils separat zu bedenken ist. Bei vielen syntaktischen Konstruktionen und im Satzsemantikerwerb erfolgt der Erwerb schrittweise, mit zunehmender Sprachkompetenz kommt es zu einer Ausdifferenzierung der Konstruktionen, ihrer Interpretationen und ihrer Funktionalitäten: „Der Erwerb der Satzsemantik zeichnet sich insgesamt durch einen schrittweisen Erwerbsprozess aus, der im Vorschulalter beginnt und mit Schuleintritt nicht abgeschlossen ist.“ (Schulz 2017: 76).

Mit Armon-Lotem et al. (2016) liegt eine groß angelegte sprachvergleichen-de psycholinguistische Studie zum Verständnis von Passivkonstruktionen bei sprachunauffälligen monolingualen fünfjährigen Kindern in elf Sprachen⁵ vor, die unterschiedliche Typen von Passivstrukturen differenziert betrachtet. Die Ergebnisse zeigen ein signifikant besseres Verständnis von Aktiv- im Vergleich zu Passivstrukturen in allen 11 Sprachen und innerhalb der Passivkonstruktio-

⁵ Dänisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Hebräisch, Katalanisch, Niederländisch, Litauisch, Polnisch und zypriotisches Griechisch.

nen ein signifikant besseres Verständnis von nicht-reversiblem Passiv im Vergleich zu reversiblem Passiv sowie im Großteil der Sprachen, darunter Deutsch, ein signifikant besseres Verständnis von kurzem Passiv⁶ im Vergleich zu vollem Passiv⁷. Andererseits wird volles Passiv und Passiv mit nicht-aktionalen bzw. psychischen Verben nicht vor dem Schulalter erworben, wie bereits in einer Reihe von früheren Studien gezeigt wurde. Beim Verständnis von vollem Passiv findet sich eine viel stärkere Variation über die Sprachen hinweg. Für weitere Details siehe Armon-Lotem et al. (2016).

Bisher liegt keine Studie zu Passivkonstruktionen in elementarpädagogischen Settings bzw. in der frühen sprachlichen Bildung vor, die den Passivgebrauch auch nur annähernd ähnlich differenziert betrachten würde.

Ähnlich verhält es sich in Bezug auf eingebettete Sätze. Während Tietze et al. (2016) und Wildemann et al. (2016) alle Typen von eingebetteten Sätzen gleichermaßen als höchste, bildungssprachliche Stufe der entsprechenden Ratingskala werten, ist aus syntaktischer Sicht bei konjunktional eingeleiteten Nebensätzen und Relativsatzstrukturen von unterschiedlichen Konstruktionsarten auszugehen, strukturell wie funktional. Deshalb sind gravierende Kompetenzunterschiede bei den beiden Konstruktionstypen im vorschulischen Alter zu erwarten. Nebensatzstrukturen werden von Kindern früh beherrscht, während Relativsatzstrukturen nicht nur später erworben werden, sondern sich insbesondere auch Unterschiede in der Bewältigung unterschiedlicher Subtypen zeigen. Psycholinguistische Relativsatz-Elizitationsstudien zeigen beispielsweise bei 5-Jährigen eine deutliche Subjekt-Objekt-Asymmetrie sowie eine Asymmetrie zwischen Präpositionalobjekt- und Präpositionaladverbial-Relativsätzen (Großruck 2010; Hochköning 2011). Bekannt ist auch, dass rechtsverzweigte Relativsätze besser und früher bewältigt werden als zentraleingebettete Relativsätze.

Diese Ergebnisse zeigen, dass das vorschulische Alter ein wichtiger Erwerbszeitraum für bildungssprachliche Konstruktionen ist, ihr Erwerb jedoch darüber hinaus andauert. Weitere Forschung ist nötig.

⁶ Passiv ohne realisiertem externen Argument, z.B. *Das kleine Mädchen wird untersucht*.

⁷ Passiv mit realisiertem externen Argument, z.B. *Das kleine Mädchen wird von der Mama untersucht*.

5 Ausgewählte empirische Befunde zu Sprachbildung auf der Elementarstufe

Kurz zusammengefasst könnte man das generelle Bild folgendermaßen charakterisieren: Die Befundlage zur Wirksamkeit von Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen im elementarpädagogischen Kontext ist wenig zufriedenstellend. Zwar liegen mittlerweile diverse Befunde vor, und für einzelne Ansätze konnten Wirksamkeitsnachweise erbracht werden. Jedoch erfüllen andererseits viele Studien die Evidenzstandards empirischer Forschung nur eingeschränkt bis ungenügend. Außerdem ergibt sich unter den bisher vorliegenden Befunden zum Teil ein wenig klares Bild, insbesondere in Bezug auf die Wirkung additiver Sprachfördermaßnahmen. Für einen detaillierten Überblick sei auf Egert und Hopf (2018) verwiesen.

Auf die Bandbreite empirischer Befunde zur Wirksamkeit von alltagsintegrierter und additiver Sprachbildung und Sprachförderung in der Elementarstufe kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden. Besonders interessant wäre die Frage nach Wirksamkeitsnachweisen für methodisch-didaktische Ansätze, die spezifisch auf die Anregung bildungssprachlicher Kompetenzen und insbesondere auf bildungssprachliche Konstruktionen ausgerichtet sind. Derartige Ansätze für die Elementarstufe sind mir jedoch nicht bekannt.

Der Diskurs zu sprachlicher Bildung wird im internationalen Kontext insbesondere unter dem Gesichtspunkt geführt, ob qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung⁸ einen positiven Einfluss auf die sprachliche und kognitive Entwicklung hat (vgl. z.B. Hasselhorn und Kuger 2014). Die Perspektive ist dabei naturgemäß eine pädagogische, keine linguistische.

Sowohl internationale Studien als auch Untersuchungen aus Deutschland zeigen, dass „die Qualität zur Unterstützung sprachlichen Lernens und zur kognitiven Anregung in Kindertageseinrichtungen [...] im unteren Bereich liegen und eine effektive universelle sprachliche Bildung nur bedingt gewährleistet wird“ (Egert und Hopf 2018: 285). Ratingverfahren, die auf die Qualität der Interaktionsprozesse zur Unterstützung des sprachlichen Lernens, kognitive Anregung und individuelles Lernfeedback fokussieren, weisen deutlich höhere Zusammenhänge mit dem rezeptiven Wortschatz, der Sprachproduktion, der phonologischen Bewusstheit und *Early-Literacy*-Kompetenzen auf als internati-

⁸ Vgl. die Qualitätsdimensionen (früh)pädagogischer Bildungsarbeit: Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität.

onal eingesetzte Qualitätsratingverfahren, bei denen auch strukturelle Qualitätsmerkmale in die Bewertung einfließen. Diese haben geringere prädiktive Validität zur Vorhersage sprachlich-kognitiver Kompetenzen (vgl. die Diskussion der Befunde in Egert und Hopf 2018: 285).

Die Effektivität von alltagsintegrierter Sprachförderung bzw. sprachlicher Bildung ist von der Sprachförder- und Interaktionskompetenz der Fachkraft abhängig. Hinsichtlich der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion fassen Egert und Hopf (2018: 288) mit Verweis auf den Forschungsstand zusammen:

Für die Gestaltung effektiver Sprachförderung ist die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion entscheidend. Folgende Aspekte charakterisieren sprachförderliche Interaktionen: (1) kindzentrierte Strategien, wie z.B. der kindlichen Initiative folgen, abwarten und dem Kind zuhören, (2) interaktionsfördernde Strategien, wie z.B. offene Fragenstellen [sic!], geschlossene Fragen vermeiden, Ermutigung zu längeren Dialogen und (3) sprachfördernde Strategien, wie z.B. korrekives Feedback, gezielte Ergänzungen, lobende Wiederholung.

Einige Evidenzen (z.B. Egert 2015; Markussen-Brown et al. 2017) gibt es mittlerweile für die Wirksamkeit von Weiterbildungen zur Optimierung der sprachlichen Bildung im elementarpädagogischen Kontext durch Steigerung der Sprachanregungsqualität und Optimierung der Fachkraft-Kind-Interaktion, kurz durch Stärkung bzw. Verbesserung der Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Diese Sprachförder- und Interaktionskompetenzen sind über Weiterbildungen ausbaubar (z.B. Jungmann et al. 2013; Simon und Sachse 2011), wobei Schulungen neben einer inhaltlich-theoretischen Wissensvermittlung, Videoanalysen und Videofeedback, konkrete Handlungsanweisungen in Praxisaufgaben, Wiederholungen und regelmäßiges Üben sowie eine Supervision und dauerhafte Begleitung vor Ort umfassen sollten (Egert et al. 2017).

Der gezielte und planvolle Einsatz bildungssprachlicher Mittel in der alltagsintegrierten Sprachbildung erfordert ein hohes Maß an Sprachbewusstheit aufseiten der pädagogischen Fachkraft, gut ausgeprägte Sprachförderkompetenzen (Müller et al. 2014), Reflektiertheit und Routine. Die Sprachförderkompetenzen von Pädagog*innen sind bisher noch wenig verstanden, insbesondere ist z.B. unklar, auf welcher Basis (Elementar-)Pädagog*innen ihre Entscheidungen hinsichtlich Planung und Umsetzung von Sprachbildungssangeboten treffen.

6 Zielen Qualifizierungskonzepte für Sprachbildung für die Elementarstufe auf bildungssprachliche Konstruktionen ab? – Exemplarische Analyse von Kammermeyer et al. (2019)

Im Folgenden wird exemplarisch auf das Qualifizierungskonzept *Mit Kindern im Gespräch (Kita/Kindergarten)* von Kammermeyer et al. (2019)⁹ eingegangen und die Frage gestellt, ob und inwiefern das Qualifizierungskonzept auch auf die Anregung bildungssprachlicher Konstruktionen Bezug nimmt.

Die gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung zielt darauf ab, im pädagogischen Alltag Gelegenheiten für möglichst lang anhaltende Gespräche zwischen Pädagog*in und Kind(ern) zu schaffen und zu nutzen. Kinder sollen zum Denken und Sprechen angeregt werden, wobei nicht nur die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Gesprächsgegenstand im Mittelpunkt steht, sondern auch das Ziel verfolgt wird, „die Kinder zu möglichst komplexen sprachlichen Äußerungen herauszufordern“ (Schneider et al. 2012: 30).

Das Qualifizierungskonzept von Kammermeyer et al. (2019) zielt auf die Verbesserung der Interaktionsqualität ab. Pädagogische Fachkräfte sollen sich im Rahmen der Qualifizierung verschiedene Sprachförderstrategien aneignen und befähigt werden, diese in Schlüsselsituationen im elementarpädagogischen Alltag anzuwenden.¹⁰

9 Das Qualifizierungsprogramm von Kammermeyer et al. (2019) wurde im Rahmen der Bundes-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* in Deutschland entwickelt und wird summativ evaluiert. Neben der Version für den Kindergarten liegen auch solche für die gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung mit unter Dreijährigen sowie Grundsüher*innen vor.

10 Das Qualifizierungskonzept von Kammermeyer et al. (2019) umfasst einen Grundlagenteil, der sich an die Pädagog*innenbildner*innen richtet und in das Gesamtkonzept, theoretische Grundlagen etc. und die Sprachförderstrategien einführt, sowie einen Praxisteil, der auf die Umsetzung in der Qualifizierung pädagogischer Fachkräften abzielt. Der Praxisteil ist in neun übergreifende themenbezogene Module gegliedert, die jeweils aus 6 bis 14 Bausteinen bestehen: In den Basismodulen 1 bis 3 (Frage- und Modellierungsstrategien, Strategien zur Konzeptentwicklung, Rückmeldestrategien) werden insgesamt 19 Sprachförderstrategien systematisch und aufeinander aufbauend eingeführt. Die Module 4 bis 8 beziehen sich auf deren Anwendung in sprachförderlichen Situationen (*Schlüsselsituationen*) und sind durch zunehmende Offenheit in Planung und Struktur gekennzeichnet (Modul 4: Lesesituationen, Modul 5: Routinesituationen, Modul 6: Gezielte Aktivitäten, Modul 7: Symbol- und Rollenspiele, Modul 8:

Als Charakteristikum früher Bildungssprache verweisen Kammermeyer et al. (2019) insbesondere auf den Aufbau eines umfangreichen, differenzierten Wortschatzes (vgl. auch Sterner et al. 2014; Tietze et al. 2016). Als Aneignungssituationen für bildungssprachliche Kompetenzen wird auf Situationen bzw. Sprachhandlungsformate verwiesen, „wenn Kinder angeregt werden, etwas zu erzählen, zu beschreiben, zu erfragen, zu vermuten, zu erklären oder zu begründen und zu verallgemeinern“ (Kammermeyer et al. 2019: 17–18). Dies sind überwiegend bildungssprachliche Sprachhandlungsformate, die nicht erst in formalen schulischen Bildungssituationen relevant werden, sondern bereits im Kindergarten alltagsintegriert angeregt werden können. Konkrete Bezüge auf bildungssprachliche Konstruktionen finden sich im Qualifizierungskonzept nur in sehr beschränktem Ausmaß und sehr unspezifisch. Beispielsweise weisen Kammermeyer et al. (2019) für die Sprachhandlungen Planen und Reflektieren, die sich gut mit diversen Routinesituationen im elementarpädagogischen Alltag verknüpfen lassen, auch auf deren Potential für die Anregung vertiefter Sprachkompetenzen hin:

Beim Planen und Reflektieren werden anspruchsvolle kognitive Prozesse in Gang gesetzt, welche dazu führen, dass Kinder sich herausgefordert fühlen, für sie Bedeutsames sprachlich differenziert zu beschreiben. Dabei bleiben sie nicht beim Sprechen im Hier und Jetzt stehen, sondern verbalisieren Vorstellungen in der Distanz (z.B. welche nächsten Schritte angegangen werden oder welches Ziel erreicht werden soll). Planen und Reflektieren sind ausgezeichnete Möglichkeiten, um Wortschatz und sprachliche Strukturen mit den Kindern aufzubauen und das sowohl für jüngere als auch für ältere Kinder, für Kinder mit deutscher Muttersprache ebenso wie für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache.

(Kammermeyer et al. 2019: 35)

Ein Bezug zu bildungssprachlicher, dekontextualisierter Sprachverwendung wird auch im Zusammenhang mit dem Einsatz komplexer Strategien zur Konzeptentwicklung hergestellt:

Der Einsatz von komplexen Strategien zur Konzeptentwicklung führt dazu, dass sich Kinder mental vom Hier und Jetzt in den Abstand bewegen. Sie wenden sich so nicht konkret Wahrnehmbarem und nicht Greifbarem zu, wie z.B. Vergangenem, Zukünftigem und Abs-

Spontane Sprechlässe). Die Abfolge der Bausteine innerhalb der Situationsmodule kann variabel gehandhabt werden. Das abschließende Modul 9 (Markt der Möglichkeiten) dient der Vertiefung, Reflexion und dem Transfer. Für die Qualifizierung ist keine spezifische Dauer vorgegeben. Empfohlen wird, diese als längerfristige Fortbildungsreihe zu planen: idealerweise ausgelegt auf ein Jahr, wobei sich an Inputphasen Erprobungs- und Reflexionsphasen anschließen (sollen). Jedoch ist der Ansatz so konzipiert, dass auch einzelne Module und Bausteine ausgewählt und separat umgesetzt werden können (Kammermeyer et al. 2019: 57).

traktem [...]. Dabei werden die dekontextualisierten sprachlichen Fähigkeiten, wie der Gebrauch komplexerer grammatischer Strukturen und differenzierter Begriffe (Wortschatz) angeregt und gefördert. Diese Loslösung vom konkreten Kontext ist ein wichtiger Entwicklungsschritt für Kinder und eine zentrale Voraussetzung für den Schriftspracherwerb.

(Kammermeyer et al. 2019: 26)

In beiden Zusammenhängen wird nicht spezifisch darauf eingegangen (weder im Grundlagenteil noch bei den konkreten Bausteinen der themenbezogenen Module des Qualifizierungsprogrammes), auf welche komplexeren syntaktischen Konstruktionen dabei abgezielt werden soll oder auf welche Art dies geschehen soll bzw. kann. Einzig in Baustein 4 von Modul 5 geht es unter dem Titel *Herausfordernde und denkanregende Fragen* um die gezielte Anwendung von spezifischen Konstruktionen durch die pädagogische Fachkraft (konkret das Stellen von *Was wäre, wenn...?-* und *Was denkst du, warum...?-Fragen*). Dem Einsatz denkanregender offener Fragen kommt im Gesamtkonzept zentraler Stellenwert zu. Die Bausteine 12 bis 14 von Modul 2 (Strategien zur Konzeptentwicklung) sollen für die Spezifika von Bildungssprache sensibilisieren, der Fokus liegt dabei jedoch auf der Konzeptentwicklung sowie der Verwendung differenzierter Begriffe, nicht auf bildungssprachlichen Konstruktionen.

Überraschend wirkt die folgende Bemerkung von Kammermeyer et al. (2019: 18), die einen expliziten Bezug zwischen dem Auftreten komplexer Satzstrukturen und dem *Anbieten* gezielter Aktivitäten herstellt: „Wenn in Kindertagesstätten gezielte Aktivitäten angeboten werden (z.B. naturwissenschaftliche Experimente), werden darüber hinaus auch komplexe Satzstrukturen (z.B. ‚Ich vermute, dass ...‘, ‚das ist, weil ...‘) [...] notwendig, ein weiteres Merkmal von Bildungssprache.“ Es darf bezweifelt werden, dass es des spezifischen Initiierens derartiger Angebote bedarf, um die Verwendung bildungssprachlicher Strukturen in vorschulischen Bildungskontexten zu ermöglichen. Relevant scheint vielmehr der Gebrauch der sprachlichen Mittel durch die pädagogische Fachkraft in geeigneten Situationen, was ebenfalls durch das *Aufgreifen* von Alltagssituationen und ihre Nutzung als Anlass für länger andauernde, bildungssprachlich geprägte und ko-konstruktive Fachkraft-Kind-Interaktionen möglich ist. Dadurch kann auch aus der Alltagssituation heraus eine spezifische Lerngelegenheit für bildungssprachliche Konstruktionen gestaltet werden. Es ist aber durchaus plausibel anzunehmen, dass das gezielte Anbieten von Aktivitäten dazu geeignet ist, der pädagogischen Fachkraft die Planung, Vorbereitung und Reflexion ihrer eigenen bildungssprachlichen Sprachverwendung zu erleichtern oder, bei beschränkter Routine in diesem Bereich, möglicherweise erst zu ermöglichen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Qualifizierungskonzept von Kammermeyer et al. (2019) viele Aspekte der Qualifizierung für frühe sprachliche Bildung und die Anregung bildungssprachlicher Kompetenzen systematisch adressiert und eingeübt werden. Das gilt jedoch nicht für komplex(er)e bildungssprachliche syntaktische Konstruktionen, auf deren Bedeutung zwar an einigen Stellen verwiesen wird, die Pädagog*innen werden im Rahmen der Qualifizierung jedoch nicht spezifisch daraufhin geschult, ihren Erwerb bzw. Gebrauch zu fördern, weder was das Erkennen relevanter Konstruktionen noch methodisch-didaktische Aspekte anbelangt.¹¹ Somit muss die eingangs gestellte Frage, ob einschlägige Qualifizierungskonzepte konkret auf bildungssprachliche Konstruktionen abzielen, für dieses Qualifizierungskonzept verneint werden.

7 Fazit

Wie aufgezeigt wurde, ist das vorschulische Alter ein wichtiger Erwerbszeitraum für (den Einstieg in) bildungssprachlichen Sprachgebrauch und die Aneignung bildungssprachlicher Mittel. Gerade die linguistischen Eigenschaften und Funktionsweisen früher Bildungssprache, aber auch die frühen Aneignungsprozesse bildungssprachlicher Kompetenzen sind bisher jedoch noch kaum verstanden, ebenso wenig die Wirkmechanismen, die (früher) sprachlicher Bildung zugrunde liegen.

Erfreulich ist, dass in den letzten Jahren sowohl in der Forschung als auch in der elementarpädagogischen Praxis ein verstärktes Augenmerk auf die Anregung kindlicher Sprachkompetenzen in elementarpädagogischen Settings gelegt wurde, wobei insbesondere die pädagogische und sprachliche Anregungsqualität von Pädagog*in-Kind-Interaktionen in das Zentrum des Interesses gerückt ist. Wie auch im schulischen Bereich erhielten bisher insbesondere Lexikon und Diskursfunktionen Aufmerksamkeit. Wenig Aufmerksamkeit wurde hingegen auf die Repräsentation von bildungssprachlich relevanten, komplex(er)en syntaktischen Konstruktionen in elementarpädagogischen Lehr-Lernkontexten gerichtet. Geht man davon aus, dass der rezeptiven wie produk-

¹¹ Erste Befunde zur Sprachförderkompetenz von elementarpädagogischen Fachkräften (z.B. Müller et al. 2014; jedoch zur Realisierung von Verbstellungsunterschieden in Haupt- und Nebensätzen und ohne Bezug zum Qualifizierungskonzept von Kammermeyer et al. 2019) deuten darauf hin, dass die syntaktische Variabilität in der kindgerichteten Sprache elementarpädagogischer Fachkräfte sehr unterschiedlich ausgeprägt ist.

tiven Beherrschung sprachlicher Strukturen ein längerer Erwerbsprozess vorausgeht, im Zuge dessen sowohl die strukturellen als auch funktionalen Aspekte der Konstruktionen implizit erkannt und sukzessive in die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden integriert werden, so ist das vorschulische Alter die Erwerbsphase für die Aneignung einer Reihe komplex(er)er Strukturen und deren Semantik. Diese erstreckt sich über einen längeren Zeitraum und erfordert – bzw. profitiert wohl von – vielfältigen Lerngelegenheiten und Erprobung im Diskurs. Jedoch sind noch viele Fragen offen, weitere und vertiefende Forschung ist in vielerlei Zusammenhängen dringend nötig, um ein besseres Verständnis der Erwerbsprozesse und -bedingungen zu erreichen und Sprachförderung und sprachliche Bildung im Elementarbereich gezielt, qualitätsgesichert und evidenzbasiert umsetzen zu können.

Literatur

- Armon-Lotem, Sharon, Ewa Haman, Kristine López, Magdalena Smoczyńska, Kazuko Yatsushiro, Marcin Szczerbinski, Angeliek van Hout, Ineta Dabasinskiene, Anna Gavarró, Erin Hobbs, Laura Kamandulyté-Merfeldienė, Napoleon Katsos, Sari Kunnari, Chrisa Nitsiou, Lone Olsen, Xavier Parramon, Uli Sauerland, Reeli Torn-Leesik & Heather van der Lely. 2016. A large-scale cross-linguistic investigation of the acquisition of passive. *Language Acquisition* 23(1). 27–56.
- Breit, Simone (Hg.). 2018. *BESK-DaZ KOMPAKT: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – KOMPAKT*. Salzburg: BIFIE.
- Breit, Simone (Hg.). 2019. *BESK KOMPAKT: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache – KOMPAKT*. Salzburg: BIFIE.
- Charlotte-Bühler-Institut. (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.
- Cummins, Jim. 1981. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 1. 132–149.
- Egert, Franziska. 2015. *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Bamberg: Dissertation Universität Bamberg.
- Egert, Franziska, Andrea G. Eckhart & Ruben G. Fikkink. 2017. Zentrale Wirkmechanismen von effektiven Weiterbildungen zur Steigerung der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. *Frühe Bildung* 6(2). 58–66.
- Egert, Franziska & Michaela Hopf. 2018. Sprachliche Bildung und Förderung. In Thilo Schmidt & Wilfried Smidt (Hgg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*, 272–293. Münster: Waxmann.
- Fornol, Sarah. 2020. *Bildungssprachliche Mittel: Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gogolin, Ingrid & Joana Duarte. 2016. Bildungssprache. In Jörg Kilian, Birgit Brouér & Dina Lüttenberg (Hgg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, 478–499. Berlin: De Gruyter.
- Großruck, Monika. 2010. *Experimentelle Studie zum Erwerb deutscher W-Konstruktionen*. Salzburg: Diplomarbeit Universität Salzburg.
- Hasselhorn, Marcus & Susanne Kuger. 2014. Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(2). 299–314.
- Heppt, Birgit, Sofie Henschel & Nicole Haag. 2016. Everyday and academic language comprehension: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. *Learning and Individual Differences* 47. 244–251.
- Hochkönig, Annemarie. 2011. *Der Erwerb nicht-präpositionaler und präpositionaler Relativsätze bei sprachunauffälligen fünfjährigen deutschsprachigen Kindern: Eine experimentelle Studie*. Salzburg: Masterarbeit Universität Salzburg.
- Jungmann, Tanja, Katja Koch & Maria Etzien. 2013. Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung* 2(3). 110–121.
- Kammermeyer, Gisela, Sarah Kind, Patricia Goebel, Angie Lämmerhirt, Anja Leber, Astrid Metz, Angelika Papillion-Piller & Susanna Roux. 2019. *Mit Kindern im Gespräch (Kita): Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*, 3. Aufl. Augsburg: Auer.
- Markussen-Brown, Justin, Carsten Juhl, Shayne B. Piasta, Dorthe Bleses, Anders Höjen & Laura M. Justice. 2017. The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly* 38(1). 97–115.
- Müller, Anja, Katinka Smits, Sabrina Geyer & Petra Schulz. 2014. Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vor-schulischen Sprachförderung. In Beate Lütke & Inger Petersen (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 247–262. Stuttgart: Klett Fillebach.
- Reich, Hans H. 2009. *Zweisprachige Kinder: Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.
- Schneider, Wolfgang, Jürgen Baumert, Michael Becker-Mrotzek, Marcus Hasselhorn, Gisela Kammermeyer, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach, Hans-Joachim Roth, Monika Rothweiler & Petra Stanat. 2012. *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. <http://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-expertise> (Abruf am 27. Oktober 2020).
- Schulz, Petra. 2007. Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eis bis Zehn. In Ulrike Graf & Elisabeth Moser Opitz (Hgg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*, 67–86. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Simon, Stephanie & Steffi Sachse. 2013. Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8(4). 379–397.
- Sterner, Franziska, Daria Skolaude, Tobias Rubert & Monika Rothweiler. 2014. *Versuch macht klug und gesprächig: Materialien zur Anregung und Unterstützung von Sprachbildungsprozessen im Kontext naturwissenschaftlichen Experimentierens*. https://www.elbkinderkitas.de/files/versuch_macht_klug/vmkug_heft_01_web.pdf (Abruf am 06. Februar 2021).
- Thürmann, Eike. 2013. Deutsch in allen Fächern: Überlegungen zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen. In Silvia-Iris Beutel, Wilfried Bos & Raphaela Porsch (Hgg.), *Lernen in*

- Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung, 133–156.*
Münster: Waxmann.
- Tietze, Sabrina, Astrid Rank & Anja Wildemann. 2016. *Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter: Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi)*. http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12076&la=de (Abruf am 06. Februar 2021).
- Weinert, Franz E. 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, 17–31. Weinheim & Basel: Beltz.
- Wildemann, Anja, Astrid Rank, Andreas Hartinger & Sabrina Sutter. 2016. Bildungssprache im Kontext kindlicher Entwicklung: Eine Studie zur Erfassung früher bildungssprachlicher Fähigkeiten. In Barbara Koch-Priewe & Marianne Krüger-Potratz (Hgg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Die Deutsche Schule. Beiheft 13*. 65–81.

