

# HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung

Sonja Herrmann und Lisa Ulrich

## HF-07.1 Einleitung

Neue Erkenntnisse der Wissenschaft, gesellschaftliche Veränderungen sowie nationale und internationale Vergleichsstudien haben in den letzten Jahrzehnten die Notwendigkeit frühkindlicher Bildung zunehmend in den Fokus des bildungspolitischen Diskurses gerückt. Bisherige Studien legen nahe, dass Kinder mit einer nicht-deutschen Familiensprache oder einem niedrigen sozioökonomischen Status Verzögerungen im Spracherwerb aufweisen können (Klassert 2011; OECD 2019; Weinert/Ebert 2013). Gleichzeitig konstatieren diverse Studien einen Zusammenhang zwischen mangelnder Lesefähigkeit im späteren Bildungsverlauf und einem Migrationshintergrund oder einem niedrigen sozioökonomischen Status (Baumert/Schümer 2002; Becker/Biedinger 2016; Watermann/Baumert 2006).

Die aktuellen Entwicklungen im Zusammenhang mit Zuwanderungsbewegungen und steigenden Anteilen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen haben zudem eine wissenschaftliche Debatte angestoßen, die sich mit den Herausforderungen und Möglichkeiten der frühkindlichen Sprachförderung im Kontext der kulturellen und sprachlichen Vielfalt befasst (Autor:innengruppe Bildungsbericht-erstattung 2022). Forschungsarbeiten in diesem Bereich verdeutlichen, dass eine gezielte und individuell angepasste sprachliche Unterstützung in den frühen Entwicklungsphasen eine wesentliche Rolle für den Erwerb der deutschen Sprache sowie eine erfolgreiche Integration spielt (Vogt/Stern/Fillietaz 2022).

Die Vermittlung grundlegender sprachlicher Kompetenzen bildet nicht nur die Prämisse für den weiteren Bildungserfolg der Kinder, sondern entscheidet maßgebend über die Chancen an gesellschaftlicher Teilhabe und Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs. Den Leitgedanken jenes

Diskurses sowie des bildungspolitischen Anspruches an Kindertageseinrichtungen bildet infolgedessen die Herstellung von Chancengleichheit (BMFSFJ 2016). Ziel ist es, Kinder so zu fördern, dass bestehende sprachliche Differenzen bis zum Grundschuleintritt ausgeglichen werden. Insbesondere Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache und Kinder aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien profitieren im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten vom Besuch einer Kindertageseinrichtung (Klein/Becker 2017; Ristau 2019).

Das vorliegende Kapitel widmet sich im Rahmen des Monitorings zum KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) der umfassenden Untersuchung von Indikatoren und Kennzahlen zur Förderung der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen. Im Jahr 2022 wurden Maßnahmen in diesem Bereich durch Mittel des KiQuTG in den Ländern Baden-Württemberg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Saarland gefördert (BMFSFJ 2022).<sup>1</sup> Die Erfassung und Analyse von Daten zur Sprachförderung sind von großer Bedeutung, da sie einen wertvollen Einblick in den Status quo und die Entwicklung von sprachbildenden Maßnahmen liefern können. Durch die Identifizierung und Bewertung geeigneter Indikatoren und Kennzahlen wird es möglich, den Fortschritt und die Qualität der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen zu beurteilen und gezielte Maßnahmen zur Verbesserung abzuleiten. Für eine theoriebasierte Herleitung der verwendeten Indikatoren sei an dieser Stelle Klinkhammer u. a. (2021) empfohlen. Im folgenden Abschnitt werden die Änderungen an einigen Indikatoren genauer erläutert (vgl. Abschnitt HF-07.2), im Anschluss daran werden die Kennzahlen be-

<sup>1</sup> Für ein länderspezifisches Monitoring vgl. Klug u. a. (2023) sowie Ziesmann u. a. (2022), (2023).

schrieben und diskutiert (vgl. Abschnitte HF-07.3 und HF-07.4).

## HF-07.2 Entwicklung des Monitorings und der Indikatoren

Das Monitoring zum Handlungsfeld *Förderung der sprachlichen Bildung* erfolgt analog zu den bisherigen ERiK-Forschungsberichten entlang der folgenden drei Indikatoren:

1. Sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal
2. Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen
3. Umsetzung von Sprachförderkonzepten

Die Herleitung des Indikatorensets und eine Beschreibung der Ausgangslage zum Monitoring erfolgte auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) und von Sekundärdatenanalysen im ERiK-Forschungsbericht I (Wenger/Drexl 2021). Die ERiK-Forschungsberichte II und III beinhalten eine Fortschreibung der Daten auf Grundlage der KJH-Statistik und der ERiK-Surveys 2020 (Wenger 2022) sowie eine detaillierte Analyse zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (Schacht/Guck/Romefort 2023). Im vorliegenden ERiK-Forschungsbericht können erstmals Daten der ERiK-Surveys 2022 zur Fortschreibung des Handlungsfeldes herangezogen und mit den Werten vorheriger Berichte verglichen werden. Dabei sind folgende Anpassungen im Erhebungsprogramm zu beachten:

- › Der Indikator *sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal* kann anhand der ERiK-Surveys für das Jahr 2022 repliziert werden. Dabei werden Angaben zu formalen Ausbildungsinhalten der pädagogisch Tätigen als Erweiterung des Indikators für das Jahr 2022 berichtet. Diese Angaben des pädagogischen Personals wurden im Surveyprogramm neu aufgenommen und können daher nicht mit der Ausgangslage im Jahr 2020 verglichen werden.
- › Die Befunde für den Indikator zur *Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen* werden anhand der KJH-Statistik und der ERiK-Surveys für das Jahr 2022 repliziert.

- › Im Rahmen des Indikators *Umsetzung von Sprachförderkonzepten* in Kindertageseinrichtungen lassen sich die Befunde zur Kennzahl „Verwendete Sprachförderkonzepte“ nicht direkt mit dem Jahr 2020 in Bezug setzen, da seit 2022 Mehrfachnennungen zulässig sind, während im Jahr 2020 ein Single-Choice-Format bei dieser Frage vorlag.

Die rückwirkende Einschränkung der Zielpopulation im Jahr 2020 auf pädagogisches Personal ohne Leitungsfunktion zeigte keine großen Auswirkungen auf die Ergebnisse früherer Berichte (vgl. hierzu auch Methodenkapitel Abschnitt 3.2 und Methodenbox HF-07.1). Daher werden in diesem Kapitel nur Ergebnisse der reduzierten ERiK-Stichprobe Erwähnung finden. Bei den übrigen Indikatoren bzw. Kennzahlen für das Handlungsfeld *Förderung der sprachlichen Bildung* haben sich geringfügige Einschränkungen aufgrund einiger Änderungen der Items ergeben, die aber kaum Auswirkungen auf die Vergleichbarkeit haben. Eine detaillierte Übersicht dieser Änderungen enthält Tabelle 0-7 im Anhang des Berichts (vgl. Kap. III).

Die drei Indikatoren werden anhand der amtlichen KJH-Statistik für die Jahre 2019 bis 2022 (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019, 2020, 2021, 2022) und der Befragungen von Leitungskräften und pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 und 2022 (Gedon u. a. 2023a,b,c,d) deskriptiv betrachtet. Das zentrale Analysejahr im vorliegenden Bericht ist das Jahr 2022. Vergleiche werden bei Kennzahlen, die auf den ERiK-Surveys basieren, mit dem Jahr 2020 gezogen, während bei Kennzahlen, die auf der KJH-Statistik basieren, die Jahre 2019 bzw. 2021 herangezogen werden.

### Methodenbox HF-07.1 ERiK-Surveys 2020 und 2022

#### Geänderte Zielpopulation für pädagogisches Personal und Leitungen 2022 gegenüber 2020

Das vorliegende Handlungsfeld beinhaltet Daten der Leitungsbefragung und der Befragung des pädagogischen Personals der ERiK-Surveys 2022. Wie in Abschnitt 3.2 des Methodenkapitels 3 genauer erläutert wird, wurden im Zuge der Weiterentwicklung des Monito-

rings die Zielpopulationen für beide Gruppen angepasst. Für die pädagogisch Tätigen wurde Personal mit Leitungsaufgaben aus der Zielpopulation des Jahres 2020 nachträglich ausgeschlossen, um Vergleiche mit dem Berichtsjahr 2022 zu ermöglichen. Entsprechend mussten Anpassungen an den Gewichtungen von 2020 vorgenommen werden. Daher können sich die Ergebnisse für das Jahr 2020 im Vergleich zu den vorherigen Forschungsberichten unterscheiden.

Auch für die Leitungsbefragung wurde eine geringfügige Anpassung der Zielpopulation vorgenommen, weshalb ebenfalls Änderungen bei der Gewichtung vorgenommen wurden. Auch die Ergebnisse für die Leitungsbefragung 2020 können daher von den vorherigen Forschungsberichten abweichen.

### HF-07.3 Ergebnisse: Fortschreibung des Monitorings

In der Analyse des Handlungsfelds zur *Förderung der sprachlichen Bildung* dienen die Indikatoren dazu, gezielt Einblicke in die Maßnahmen zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Im Folgenden werden diese Indikatoren näher beleuchtet und welche Bedeutung den verschiedenen Aspekten zugeschrieben wird.

#### Sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal

Sprachbezogene Ausbildungsinhalte und Fort- und Weiterbildungen für das pädagogische Personal spielen eine entscheidende Rolle bei der frühkindlichen Bildung und Sprachentwicklung, da frühkindliche Sprachkompetenz ein Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Bildungskarriere ist. In dieser Hinsicht sind Fort- und Weiterbildungen in sprachbezogenen Themen unerlässlich, um die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen und die Sprachentwicklung der betreuten Kinder positiv zu beeinflussen. Im Folgenden werden Inhalte der formalen pädagogischen Ausbildung, Fort- und Weiterbildungsbedarfe sowie Fort- und Wei-

terbildungsteilnahmen im Bereich Sprache genauer erläutert.

#### Inhalte sprachlicher Bildung in der formalen pädagogischen Ausbildung

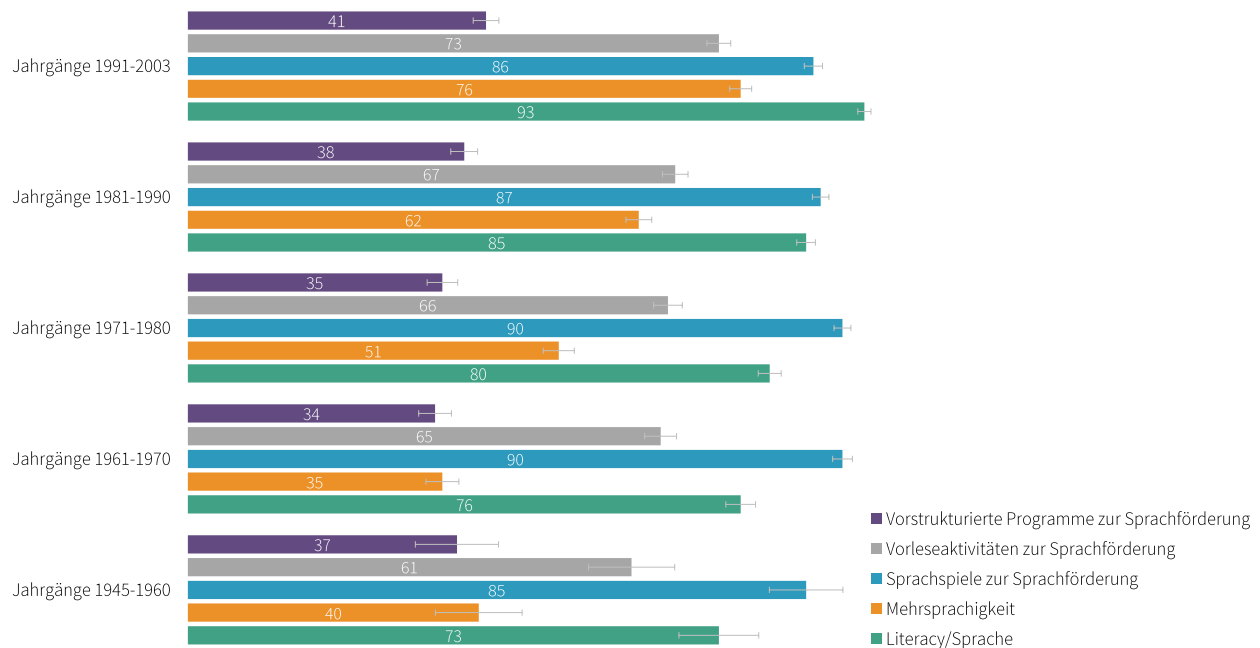
Die Kennzahl zu *Inhalten der sprachlichen Bildung in der formalen Ausbildung des pädagogischen Personals* in Kindertageseinrichtungen wurde im Rahmen der ERiK-Surveys erstmals im Jahr 2022 erhoben. Ein Vergleich mit dem Jahr 2020 ist demnach nicht möglich.

Insgesamt gaben 88 % des pädagogischen Personals in Deutschland an, in ihrer formalen Ausbildung Sprachspiele zur Sprachförderung (z. B. Reim- und Fingerspiele) behandelt zu haben. Weiterhin benannten 85 % allgemein die Themen Literacy und Sprache als Ausbildungsinhalt, während bei 68 % Vorleseaktivitäten zur Sprachförderung (z. B. dialogisches Lesen) Teil der Ausbildung waren. Das allgemeine Thema Mehrsprachigkeit wurde bei 59 % der Befragten behandelt, während 38 % angaben, dass vorstrukturierte Sprachförderprogramme in der Ausbildung thematisiert worden sind. Bei einer genaueren Betrachtung der Länder zeigte sich ein recht homogenes Bild, hier gab es betreffend der Ausbildungsinhalte kaum regionale Unterschiede. Eine Ausnahme stellte lediglich das Themenfeld der Mehrsprachigkeit dar, bei dem die Anteile zwischen 42 % in Thüringen und 76 % in Berlin variierten (Für detaillierte Ergebnisse aller Länder vgl. auch Tabelle HF-07.1.2-1 im Online-Anhang).

#### Zunahme an sprachbildungsbezogenen Inhalten im Lehrplan laut jüngerer Ausbildungskohorten

Betrachtet man die Themen sprachlicher Förderung nach Alterskohorten des pädagogischen Personals (vgl. Abb. HF-07.3-1), zeichnet sich ein deutlicher Trend ab: Die Sprachförderung nimmt laut den Angaben des pädagogischen Personals einen immer höheren Stellenwert in der formalen Ausbildung des pädagogischen Personals ein. Besonders hervorzuheben ist dabei die Mehrsprachigkeit, die im Vergleich zu älteren Ausbildungskohorten besonders stark an Relevanz gewonnen hat. Lediglich Sprachspiele zur Sprachförderung verlieren in der Ausbildung jüngerer Kohorten an Bedeutung. An dieser Stelle sei einschränkend darauf hingewiesen, dass Alterskohorten

Abb. HF-07.3-1: Themen der formalen Ausbildung 2022 nach Jahrgängen (in %)



Fragetext: Waren die folgenden Themen Teil Ihrer formalen Ausbildung?

Quelle: DJI, ERIK-Surveys 2022: Befragung pädagogisches Personal, Datensatzversion 2.0, [https://doi.org/10.17621/erik2022\\_p\\_v02](https://doi.org/10.17621/erik2022_p_v02), gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 6.195 - 6.869

nicht zwingend mit dem Zeitpunkt der Ausbildung gleichzusetzen sind und die Erinnerung der Befragten die Ergebnisse beeinflussen kann.

### Teilnahme und Bedarf an Fort- und Weiterbildungen zur sprachlichen Bildung bei pädagogischem Personal

Im Jahr 2022 gaben 66 % des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen an, in den letzten 12 Monaten eine Fort- und Weiterbildung besucht zu haben. Im Vergleich zum Jahr 2020 ist der Anteil signifikant um 6 Prozentpunkte gesunken (2020: 72 %, vgl. Tab. HF-07.1.1-1 und HF-07.1.1-4 im Online-Anhang). Werden innerhalb dieser Gruppe die spezifischen Fort- und Weiterbildungsthemen betrachtet, gab eine vergleichsweise große Zahl an pädagogisch Tätigen an, in den letzten 12 Monaten an einer Fort- und Weiterbildung im Bereich Literacy und Sprache teilgenommen zu haben (28 %). Lediglich Fort- und Weiterbildungen zu den Themen Kinderschutz (38 %), sozial-emotionale Entwicklung von Kindern (37 %) sowie Bewegung, Psychomotorik und Gesundheit (30 %) wurden häufiger seitens der pädagogisch Tätigen besucht. Die Zahl der Fortbildungen im Bereich Literacy und Sprache bewegt sich zudem auf einem ähnlichen Niveau wie im

Jahr 2020 (2022: 28 %; 2020: 30 %). Beim Vergleich auf Länderebene scheint es nur in Mecklenburg-Vorpommern zu einem signifikanten Rückgang bei den Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungen im Bereich Literacy und Sprache gekommen zu sein (2022: 16 %; 2020: 26 %), in den übrigen Ländern hat sich wenig im Vergleich zum Jahr 2020 geändert (vgl. Tab. HF-07.1.1-2 und HF-07.1.1-5 im Online-Anhang).

Der Bedarf des pädagogischen Personals an Fort- und Weiterbildungen im Bereich Literacy und Sprache bewegte sich in Gesamtdeutschland im Vergleich der Jahre 2020 und 2022 auf einem gleichbleibenden Niveau. Auf einer Skala von 1 (kein Bedarf) bis 6 (sehr hoher Bedarf) bewerteten die pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen ihren Fort- und Weiterbildungsbedarf zum Themenbereich in beiden Erhebungsjahren 2020 und 2022 mit einem durchschnittlichen Wert von 3,1.

**Kaum Unterschiede hinsichtlich Fort- und Weiterbildungsbedarfen sowie -teilnahmen im Bereich Literacy und Sprache gegenüber 2020**

Betrachtet man die Ergebnisse auf Länderebene, zeichnete sich ein signifikanter, aber geringfügiger

giger Rückgang beim Bedarf an Fort- und Weiterbildungen im Bereich Literacy und Sprache in Baden-Württemberg (Mittelwert 2022: 3,0; Mittelwert 2020: 3,2) und Hessen (Mittelwert 2022: 3,1; Mittelwert 2020: 3,4) ab. Ein signifikant zunehmender Bedarf in diesem Themenfeld wurde hingegen seitens des pädagogischen Personals in Nordrhein-Westfalen geäußert (Mittelwert 2022: 3,2; Mittelwert: 2020 2,9; vgl. Tab. HF-07.1.1-3 und HF-07.1.1-6 im Online-Anhang).

Ein ausführlicher Vergleich von Fort- und Weiterbildungsteilnahmen und -bedarfen wird auch im Handlungsfeld *Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte* sowie spezifisch für den Bereich der Gesundheitsförderung im Handlungsfeld *Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung* vorgenommen (vgl. Kap HF-03 und HF-06).

## Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen

### Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen

Die amtliche KJH-Statistik zählte zum Stichtag 01.03.2022 fast 112.800 Kinder unter 3 Jahren sowie 626.700 Kinder im Alter von über 3 Jahren bis zum Schuleintritt mit einer nichtdeutschen Familiensprache in Kindertageseinrichtungen. Hiermit sind Kinder gemeint, die Zuhause vorrangig kein Deutsch sprechen. Dies entspricht einem Anteil von 16,0 % der Kinder unter bzw. 23,8 % der Kinder über 3 Jahren, die in Deutschland eine Kindertageseinrichtung im Jahr 2022 besuchten. In den Vorjahren lagen die Anteilswerte in der jüngeren Altersgruppe zwischen 15,2 % im Jahr 2019 und 15,5 % im Jahr 2021. In der Gruppe der 3-Jährigen bis zum Schuleintritt variierten die Anteilswerte im Berichtszeitraum zwischen 23,1 % im Jahr 2019 und 23,5 % im Jahr 2021. Hinsichtlich des Anteils von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen gibt es demnach kaum Veränderungen gegenüber den Vorjahren (vgl. Tab. HF-07.2.1-1 bis HF-07.2.1-5 im Online-Anhang).

Auf der Ebene der Länder waren die Anteile von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich (vgl. Abb. HF-07.3-2). In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen hatten weniger als 10 % der

betreuten Kinder über 3 Jahren eine nichtdeutsche Familiensprache. Dahingegen lag der Anteil in den Stadtstaaten in der Regel deutlich über 30 % (Berlin 2022: 35,8 %; Bremen 2022: 43,0 %; Hamburg 2022: 32,5 %). Dieser Befund ist auch für die Altersgruppe der Kinder unter 3 Jahren beobachtbar, wobei die Anteilswerte in den Stadtstaaten etwas geringer ausfielen als bei den Kindern über 3 Jahren (Berlin 2022: 28,6 %; Bremen 2022: 33,5 %; Hamburg 2022: 28,0 %).

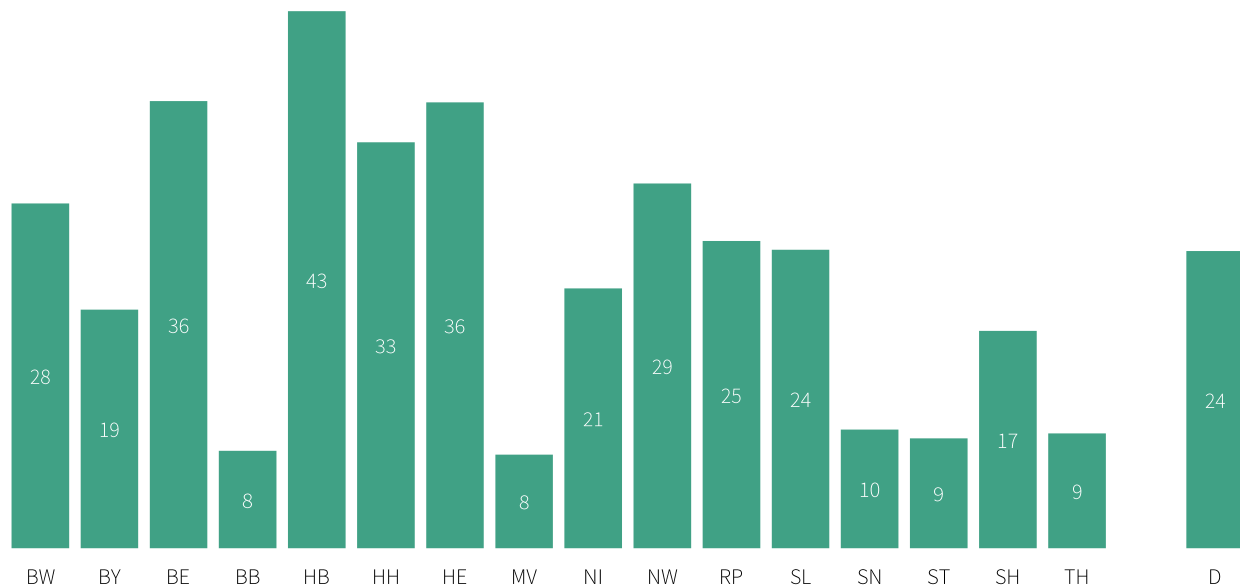
### Geringfügiger Anstieg von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in den ostdeutschen Ländern

Im Zeitvergleich hat sich vor allem in den ostdeutschen Ländern der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache gegenüber den Vorjahren geringfügig erhöht: Von 13,2 % bei den 3-Jährigen bis zum Schuleintritt im Jahr 2019 auf 15,1 % im Jahr 2022. Weitere Veränderungen sind auch in Berlin und Bremen hervorzuheben: Die Anteilswerte der betreuten Kinder unter 3 Jahren mit nichtdeutscher Familiensprache nahmen zwischen 2019 und 2022 um etwa 4 Prozentpunkte zu und verweisen auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen (vgl. Tab. HF-07.2.1-1 bis HF-07.2.1-5 im Online-Anhang). Weitere Informationen zu Inanspruchnahmequoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund finden sich im Berichtskapitel *Bedarfsgerechtes Angebot* (vgl. Kap. HF-01).

### Unterstützung von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Die Kennzahl *Unterstützung von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen* bietet einen Überblick über die eingesetzten Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Die bundesweiten Angebote zur Unterstützung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen haben sich im Vergleich der Jahre 2022 und 2020 nach Angaben des pädagogischen Personals tendenziell erhöht. Während 2022 etwa 41 % der Teilnehmenden angaben, dass in ihren Kindertageseinrichtungen mehrsprachiges Material, wie z. B. mehrsprachige Bücher, angeboten wurde, stimmten im Jahr 2020 insgesamt 39 % des pädagogischen Personals dieser Aussage zu. Zudem gaben im Jahr 2022 wie

Abb. HF-07.3-2: Anteil der 3- bis 6-jährigen Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen 2022 nach Ländern (in %)



Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2022, <https://doi.org/10.21242/22541.2022.00.00.1.1.0>, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

auch 2020 insgesamt 39 % des pädagogischen Personals an, dass mehrsprachige Aktivitäten, wie z. B. mehrsprachiges Singen oder Theater, in den Kindertageseinrichtungen gefördert wurden. Bei mehr als jeder zweiten pädagogisch tätigen Person (57 %) wurden in der Einrichtung Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch nach Bedeutungen in ihrer Muttersprache gefragt. Gegenüber 2020 hat sich der Anteil signifikant um 3 Prozentpunkte erhöht.

**Bundesweite Erhöhung der Angebote zur Unterstützung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen seit 2020 laut pädagogischem Personal**

Weiterhin gaben 40 % der Teilnehmenden an, dass sie selbst oder Kolleginnen und Kollegen in der Kindertageseinrichtung mit den Kindern neben Deutsch noch andere Sprachen sprechen. Im Zweijahreszeitraum hat sich der Anteilswert signifikant erhöht (2020: 32 %). Der Anteil des pädagogischen Personals, der angab, dass die Kinder untereinander in verschiedenen Sprachen sprechen, hat sich indes nicht verändert und lag im Jahr 2020 wie auch 2022 nach Angaben des pädagogischen Personals bei 60 %. Dieser relativ hohe Anteil zeigt, dass Mehrsprachigkeit im Alltag der

Kindertageseinrichtungen generell eher die Regel als die Ausnahme darstellt.

Betrachtet man die Ergebnisse auf Länderebene, zeigt sich, dass in den Stadtstaaten, die häufig höhere Anteile an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in ihren Kindertageseinrichtungen betreuen, vergleichsweise viele Angebote hinsichtlich Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen gemacht werden (z. B. „Förderung der Mehrsprachigkeit durch entsprechendes Material in 2022“, Berlin: 61 %; Bremen: 60 %; Hamburg: 48 %). In den ostdeutschen Ländern bewegen sich die Angebote zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen auf einem niedrigeren Niveau, haben sich aber tendenziell erhöht, in Sachsen sogar häufig signifikant (z. B. „Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache werden regelmäßig nach Bedeutungen in ihrer Muttersprache gefragt“, Sachsen 2022: 43 %, Sachsen 2020: 29 %). Für ausführliche landesspezifische Auswertungen vgl. Tabellen HF-07.2.2-1 und HF-07.2.2-3 im Online-Anhang.

Abbildung HF-07.3-3 zeigt, wie häufig bestimmte Aspekte der Mehrsprachigkeit nach Angaben des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen 2022 vorlagen. Diese Auswertung wird in Abhängigkeit des Anteils von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in einer Einrichtung dargestellt. Wie auch schon 2020 neh-

men die Mehrsprachigkeits-Aktivitäten mit dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache zu.

## Umsetzung von Sprachförderkonzepten in Kindertageseinrichtungen

### Verwendete Sprachförderkonzepte

Eine exakte Fortschreibung des Indikators *Umsetzung von Sprachförderkonzepten in Kindertageseinrichtungen* ist nicht möglich, da im Surveyprogramm 2022 neuerlich Mehrfachnennungen bei dieser Frage erlaubt waren, während im Jahr 2020 ein Single-Choice-Format vorlag. Dies war notwendig, weil viele Einrichtungen mehrere Sprachförderkonzepte gleichzeitig einsetzten. Infolgedessen wird an dieser Stelle nur das Jahr 2022 berichtet und auf einen Vergleich mit dem Jahr 2020 verzichtet.

Vorstrukturierte Förderprogramme (z. B. „Kon-  
Lab“ oder „Hören, Lauschen, Lernen“) in der Gesamtgruppe, in Kleingruppen oder individuell wurden laut Einrichtungsleitungen von 44 % der Kindertageseinrichtungen angeboten. Gezielte Vorleseaktivitäten (z. B. dialogisches Lesen) wurden in 80 % der Kindertageseinrichtungen angeboten, gezielte Sprachspiele (z. B. Reim- und Fingerspiele) in 92 % der Kindertageseinrichtungen.

Insgesamt führten 15 % der Kindertageseinrichtungen vorstrukturierte Programme zur Sprachförderung in der Gesamtgruppe durch, 34 % in Kleingruppen und 14 % als Einzelförderung. Gezielte Vorleseaktivitäten wurden in 49 % der Einrichtungen in der Gesamtgruppe, in 63 % in der Kleingruppe und in 31 % individuell durchgeführt. Gezielte Sprachspiele wurden in 76 % der Einrichtungen in der Gesamtgruppe, in 63 % in Kleingruppen und in 32 % als Einzelförderung angeboten. Die Ergebnisse auf Länderebene unterschieden sich nur geringfügig von denen auf Bundesebene: Einzelförderungen finden in allen Ländern am seltensten statt, dafür werden gezielte Sprachfördermaßnahmen häufig in Gesamt- und Kleingruppen umgesetzt. Diese konzentrieren sich überwiegend auf gezielte Vorleseaktivitäten und Sprachspiele, seltener werden strukturierte Förderprogramme angeboten. Eine ausführliche Tabelle für das Jahr 2022 wie auch das nur eingeschränkt vergleichbare Jahr 2020 und alle länderspezifischen Auswertungen finden sich in den

Tabellen HF-07.3.1-3 und HF-07.3.1-6 im Online-Anhang.

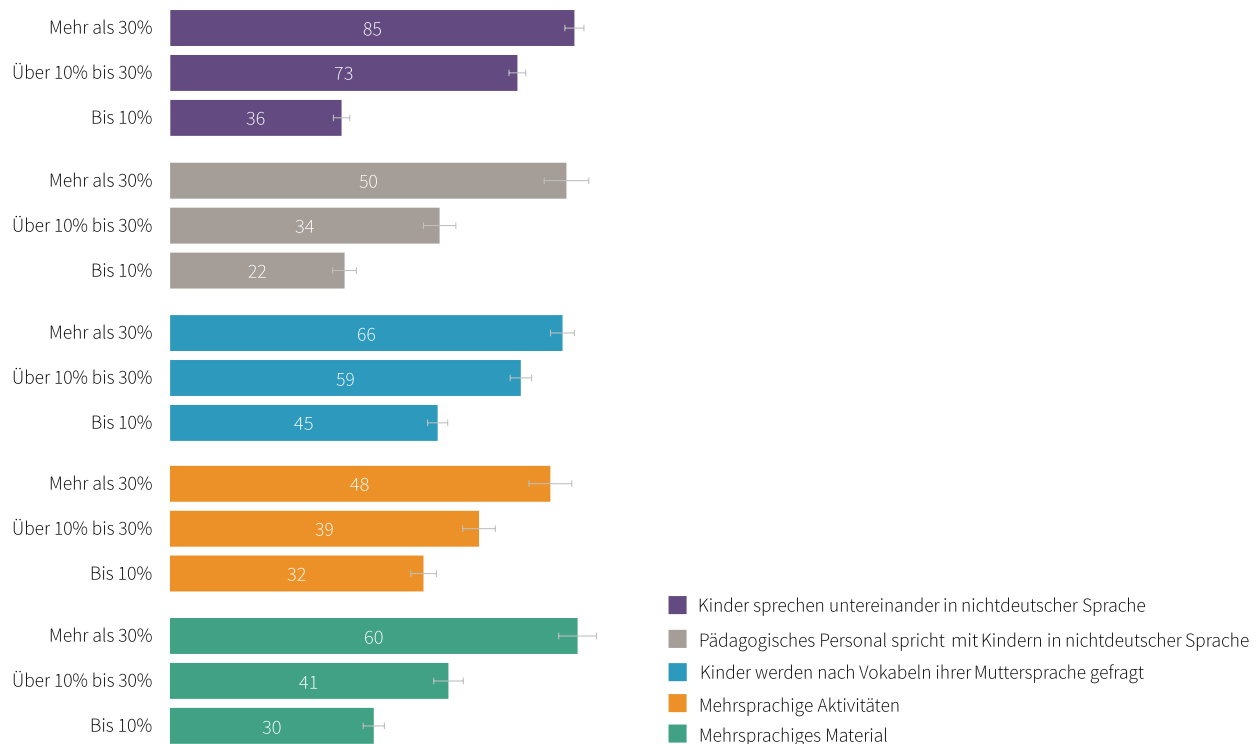
### Schwerpunktsetzung bei Sprachförderkonzepten auf gezielte Vorleseaktivitäten, dagegen seltener Einsatz strukturierter Förderprogramme

Hinsichtlich der Bundesprogramme erreichte nach Angaben der teilnehmenden Leitungen vor allem das Programm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ mit 19 % der Kindertageseinrichtungen eine relativ hohe Teilnahme im Jahr 2022. Am Bundesprogramm „Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher: Nachwuchs gewinnen, Profis binden“ nahmen 11 % der Kindertageseinrichtungen teil, am Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ 3 % und an der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS-Transfer)“ 1 % der Kindertageseinrichtungen. Für eine ausführliche Darstellung der Teilnahme der Kindertageseinrichtungen an allen Bundes- und Landesprogrammen zur Sprachförderung, vgl. ebenfalls Tabellen HF-07.3.1-1, HF-07.3.1-2, HF-07.3.1-4 und HF-07.3.1-5 im Online-Anhang.

### Sprachstandserhebungen in Kindertageseinrichtungen

Sprachstandserhebungen in Kindertageseinrichtungen sind standardisierte Methoden zur Bewertung der Sprachkompetenzen von Kindern, die Einblicke in deren linguistische Fähigkeiten liefern. Sie dienen in erster Linie der Identifizierung von Sprachdefiziten, denen durch individuelle Fördermaßnahmen entgegengewirkt werden kann. Die überwiegende Mehrheit der Kindertageseinrichtungen (Mehrfachnennungen möglich) nutzte die nicht standardisierte „Freie Beobachtung“ der Kinder zur Erhebung sprachlicher Kompetenzen. Im Jahr 2020 lag die Zahl deutschlandweit bei 96 %, während sich die Zahl im Jahr 2022 signifikant verringert hat und bei 94 % lag. Dahinter liegen standardisierte Beobachtungsbögen (z. B. Seldak, Sismik) mit 70 % im Jahr 2020 (2022: 72 %). Zu beachten ist hierbei, dass es erhebliche Ost-West-Unterschiede bei der Anwendung von Beobachtungsbögen gab: In Ostdeutschland nutzten laut Einrichtungsleitungen im Jahr 2022 nur 52 % Beobachtungsbögen, in Westdeutschland dagegen 77 %. Diese Unterschiede lassen sich mögli-

Abb. HF-07.3-3: Aspekte der Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen 2022 nach Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (in %)



Fragetext: Welche Aspekte der Mehrsprachigkeit treffen auf Ihre Einrichtung zu?

Quelle: DJI, ERIK-Surveys 2022: Befragung pädagogisches Personal, Datensatzversion 2.0, [https://doi.org/10.17621/erik2022\\_p\\_v02](https://doi.org/10.17621/erik2022_p_v02), gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 6.809 - 6.924

cherweise durch die unterschiedlichen Bildungspläne der Länder im Elementarbereich erklären, die vor allem in westdeutschen Ländern häufiger Beobachtungsbögen empfehlen oder vorgeben (Dietz/Lisker 2008).

Mit den ärztlichen U-Untersuchungen glichen im Jahr 2020 46 % der Kitas ihre Sprachstandserhebungen ab, 2022 waren es 44 %. Am seltensten wurden standardisierte Tests wie z. B. das HASE-Screening eingesetzt mit 18 % im Jahr 2020 und einer signifikanten Verringerung auf 14 % im Jahr 2022.

**Bundesweit häufiger Einsatz von freier Beobachtung zur Sprachstandserhebung, dagegen seltener Einsatz von standardisierten Tests**

Im Bildungsbericht wurde ein Rückgang bzw. Aufschub in der Sprachstandsdiagnostik durch die Corona-Pandemie konstatiert (Autor:innen-gruppe Bildungsberichterstattung 2022). In den ERIK-Surveys wurde zwar nicht explizit nach einer eingeschränkten Umsetzung von Sprach-

standserhebungen während der Pandemie gefragt, allerdings können die Rückgänge diesbezüglich bei einigen Formen der Sprachstandserhebungen möglicherweise darauf zurückgehen. Für eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse über alle Länder hinweg vgl. Tabellen HF-07.3.2-1 und HF-07.3.2-2 im Online-Anhang.

### Qualität und Bedeutung von Sprachförderkonzepten im Alltag von Kindertageseinrichtungen

Die Kennzahl *Qualität und Bedeutung von Sprachförderkonzepten im Alltag von Kindertageseinrichtungen* beschreibt die Bewertung der Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern aus der Perspektive des pädagogischen Personals. Die Förderung mündlicher und sprachlicher Fähigkeiten wurde sowohl im Jahr 2020 als auch im Jahr 2022 mit 5,6 auf einer Skala von 1 (gar nicht bedeutend) bis 6 (sehr bedeutend) als insgesamt sehr bedeutend vom pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen eingeschätzt und lag damit in der Bewertung nahezu gleichauf mit der Förderung

von Sozialkompetenzen (Mittelwert 2022: 5,7; Mittelwert 2020: 5,6).

### Hoher Stellenwert der Förderung mündlicher und sprachlicher Fähigkeiten beim pädagogischen Personal

Der Förderung der Lese- und Schreibfähigkeiten wurde im Vergleich dazu eine geringere Bedeutung beigemessen. Hier bewegte sich die Bewertung gleichbleibend bei einem Mittelwert von 3,2 in beiden Berichtsjahren. Auch auf Länderebene sind die Einschätzungen überwiegend stabil geblieben: Lediglich in Bayern und dem Saarland ist die Beurteilung zur Bedeutung mündlich-sprachlicher Fähigkeiten signifikant zurückgegangen, die absoluten Unterschiede sind dennoch gering (Mittelwert Bayern 2022: 5,5; Mittelwert Bayern 2020: 5,6; Mittelwert Saarland 2022: 5,3, Mittelwert Saarland 2020: 5,6). Für einen detaillierten Blick auf alle Länder vgl. Tabellen HF-07.3.3-1 und HF-07.3.3-2 im Online-Anhang. Außerdem sei hier auf Kapitel HF-06 verwiesen: In diesem wird die Bedeutsamkeit verschiedener Förderbereiche im Kontext allgemeiner Entwicklung und Gesundheit diskutiert.

## HF-07.4 Zusammenfassung

Wie bereits dargelegt wurde, spielt die Förderung der Sprachkompetenz eine wichtige Rolle in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Dieser Schwerpunkt auf der Förderung von sprachlichen Fähigkeiten ist in Anbetracht der entscheidenden Rolle, die Sprache für die kognitive Entwicklung, den sozialen Austausch und den Bildungserfolg spielt, von grundlegender Wichtigkeit. Politik, Wissenschaft, aber auch die (Fach-)Praxis erkennt zunehmend die Notwendigkeit, Sprachkompetenzen frühzeitig zu stärken, um eine solide Grundlage für lebenslanges Lernen und eine umfassende persönliche Entwicklung von Kindern zu legen.

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse des Monitorings wie folgt festhalten:

- › Insgesamt zeichnet sich eine leichte Zunahme der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in den ostdeutschen Ländern seit dem Jahr 2019 ab, der Anteil ist aber weiterhin mit 11 % bei den unter 3-Jährigen und 14 % bei den über 3-Jährigen gering. Dieser schrittweise Anstieg deutet darauf hin, dass sich die Sprachnutzungsmuster in dieser Region langsam verändern. Dies könnte auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein, darunter möglicherweise verstärkte Migration, die zu einer sprachlichen Diversifizierung innerhalb der Kindertageseinrichtungen führt.
- › Die Angaben zum Umfang der Angebote zur Förderung von Mehrsprachigkeit (z. B. mehrsprachiges Singen oder mehrsprachige Bücher) in Kindertageseinrichtungen sind überwiegend unverändert geblieben oder haben sich seit dem Jahr 2020 geringfügig erhöht. Allerdings gab deutlich mehr pädagogisches Personal an, mit den Kindern in weiteren Sprachen als Deutsch zu sprechen als noch im Jahr 2020. Diese Verschiebung in der Sprachpraxis des pädagogischen Personals zeigt eine mögliche Anpassung an die zunehmende Vielfalt der Sprachhintergründe der Kinder. Es könnte darauf hinweisen, dass Erzieherinnen und Erzieher vermehrt Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen, um die sprachliche Integration und Inklusion aller Kinder in den Bildungseinrichtungen zu fördern. Je höher der Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in einer Kindertageseinrichtung, desto mehr Aktivitäten zur Mehrsprachigkeit wurden nach Angaben des pädagogischen Personals angeboten. Dieser Befund zeichnete sich bereits im Jahr 2020 ab und unterstreicht den Ansatz vieler Kindertageseinrichtungen, Vielfalt zu unterstützen und sprachliche Kompetenzen durch gezielte pädagogische Maßnahmen zu fördern.
- › In der formalen Ausbildung des pädagogischen Personals fanden vor allem Themen wie Sprachspiele und Literacy/Sprache allgemein Anwendung, vorstrukturierte Programme zur Sprachförderung fanden seltener Einzug in die Ausbildung. In Abhängigkeit der Alterskohorte des pädagogischen Personals ist außerdem eine über die Jahrzehnte deutliche Zunahme sämtlicher Aspekte der Sprachförderung in der formalen Ausbildung erkennbar. Besonders hervorzuheben ist dabei die Mehrsprachigkeit. Dieses Thema nahm in der Ausbildung des pädagogischen Personals kontinuierlich an Wichtigkeit zu, was als eine Antwort auf die steigende Zuwanderung und Mehrsprachigkeit im Alltag der Kindertageseinrichtungen gewertet werden kann.

- › Die überwiegende Mehrheit der Kindertageseinrichtungen nutzte die freie Beobachtung zur Einschätzung kindlicher Sprachkompetenzen. Standardisierte Tests (z. B. HASE-Screening) finden dagegen nur selten Anwendung. An dieser Stelle sei zudem darauf hingewiesen, dass die Mehrsprachigkeit von Kindern in Kindertageseinrichtungen bei vielen Sprachstandserhebungsverfahren oft nicht ausreichend berücksichtigt wird (Faas/Götz/Müller 2021). Dadurch besteht die Gefahr, dass bei mehrsprachigen Kindern fälschlicherweise ein Sprachförderbedarf diagnostiziert wird (Schulz/Tracy/Wenzel 2008). Eine inklusive und differenzierte Sprachstandsdiagnostik würde die individuelle Entwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache stärker berücksichtigen und die Chancengleichheit gleichermaßen fördern.

Der Schwerpunkt in der praktischen Umsetzung der Sprachbildung und -förderung lag, wie auch in den vergangenen Jahren, überwiegend nicht nur auf der allgemeinen Sprachförderung aller Kinder, sondern auch auf der kompensatorischen Sprachförderung einzelner Kinder. Das heißt Kindern mit geringen Deutschkenntnissen soll ein Mindestmaß an Sprachkompetenz vermittelt werden, um in der Grundschule ein ähnliches Sprachniveau vorweisen zu können wie Kinder mit guten deutschen Sprachkenntnissen bzw. Deutsch als Erstsprache (Kammermeyer/Roux 2013). Im aktuellen Bildungsbericht zeichnete sich ab, dass

besonders Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund seltener in Kindertageseinrichtungen betreut werden. Dieses Bild ist bei Kindern unter 3 Jahren noch deutlich ausgeprägter als bei den 3- bis 6-Jährigen (vgl. Kap. 11, Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022); Kayed/Wieschke/Kuger (2023)). Die sprachlichen Förderangebote kommen demnach oft nicht bei den Familien an, die am meisten davon profitieren würden, da diese oft gar keine oder erst spät Kinderbetreuung in Anspruch nehmen. Diese sozial ungleiche Inanspruchnahme hängt einerseits mit geringeren Erwerbsquoten bei Frauen aus sozial benachteiligten Familien zusammen, die häufig die Kinderbetreuung selbst übernehmen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Andererseits aber auch mit der Tatsache, dass in vielen Regionen trotz gesetzlichen Anspruchs der Bedarf an Kindertagesbetreuung das Angebot übersteigt und infolgedessen der Zugang z. B. für Familien mit Migrationshintergrund dadurch zusätzlich erschwert wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Zudem ist v. a. die Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren oft sehr kostspielig (vgl. Kap. 11). Neben einem Ausbau günstiger Kitaplätze, wären u. a. leicht zugängliche Informationen über den Mehrwert frühkindlicher Sprachbildung für sozial benachteiligte Familien und für Familien mit Deutsch als Zweitsprache geeignete Maßnahmen (Hermes u. a. 2021), mit denen die derzeit noch sozial selektive frühkindliche Bildungsbeteiligung verringert werden könnte.

# Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klime, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000 — Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Wiesbaden, S. 159–202
- Becker, Birgit/Biedinger, Nicole (2016): Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden, S. 433–474
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Gleiche Chancen durch frühe Bildung. Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2022): Monitoringbericht zum KiQuTG 2022. Monitoringbericht 2022 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2021. Berlin
- Dietz, Sandra/Lisker, Andrea (2008): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München
- Faas, Stefan/Götz, Alicia/Müller, Christiane (2021): Pädagogisches Gutachten 8/2021. Sprachstandsfeststellung, Sprachförderung und sprachliche Bildung. Berlin
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. <https://doi.org/10.21242/22541.2019.00.00.1.1.0>
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. <https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0>
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. <https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0>
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2022): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. <https://doi.org/10.21242/22541.2022.00.00.1.1.0>
- Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Kuger, Susanne (2023a): ERIK-Surveys 2020: Leitungsbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 3.0. [https://doi.org/10.17621/erik2020\\_l\\_v03](https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v03)
- Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Classe, Franz L./Herrmann, Sonja/Brusis, Martin/Buchmann, Janette/Guck, Christian/Kuger, Susanne/Pachner, Theresia/Romefort, Johanna/Wenger, Felix (2023b): ERIK-Surveys 2022: Befragung pädagogisches Personal. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. [https://doi.org/10.17621/erik2022\\_p\\_v02](https://doi.org/10.17621/erik2022_p_v02)
- Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Classe, Franz L./Herrmann, Sonja/Buchmann, Janette/Drexel, Doris/Kuger, Susanne/Pachner, Theresia (2023c): ERIK-Surveys 2022: Leitungsbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. [https://doi.org/10.17621/erik2022\\_l\\_v02](https://doi.org/10.17621/erik2022_l_v02)
- Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Drexel, Doris/Kuger, Susanne/Wenger, Felix (2023d): ERIK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 3.0. [https://doi.org/10.17621/erik2020\\_p\\_v03](https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v03)
- Hermes, Henning/Lergetporer, Philipp/Peter, Frauke/Wiederhold, Simon (2021): Behavioral barriers and the socioeconomic gap in child care enrollment. München
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanne (2013): Sprachbildung und Sprachförderung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 515–528
- Kayed, Theresia/Wieschke, Johannes/Kuger, Susanne (2023): Der Betreuungsbedarf bei U3- und U6-Kindern. DJI-Kinderbetreuungsreport 2022. München
- Klassert, Annegret (2011): Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen. Berlin
- Klein, Oliver/Becker, Birgit (2017): Preschools as language learning environments for children of immigrants. Differential effects by familial language use across different preschool contexts. In: Research in Social Stratification and Mobility, 2017. Jg., H. 48, S. 20–31
- Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2021): ERIK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld
- Klug, Christina/Ziesmann, Tim/Wallušek, Norina/Maron, Julian (2023): ERIK-Länderberichte III zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München
- OECD (2019): PISA 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed. Paris

- Ristau, Ina-Sophie (2019): Sprachbildung im Kindergarten. Institutionelle Sprachbildungsaktivitäten unter Berücksichtigung von Strukturmerkmalen der Einrichtung. Bamberg
- Schacht, Diana D./Guck, Christian/Romefort, Johanna (2023): HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung. Fortschreibung zur Mehrsprachigkeit in der Kita und vertiefende Analyse der Abhängigkeit sprachlicher Bildungsangebote von Strukturmerkmalen. In: Meiner-Teubner, Christiane/Schacht, Diana D./Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Fackler, Sina (Hrsg.): ERIK-Forschungsbericht III. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 209–232
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie/Wenzel, Ramona (2008): Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Freiburg im Breisgau, S. 17–41
- Vogt, Franziska/Stern, Susanne/Fillietaz, Laurent (Hrsg.) (2022): Frühe Sprachförderung. Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation. St. Gallen/Zürich/Genf
- Watermann, Rainer/Baumert, Jürgen (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 61–94
- Weinert, Sabine/Ebert, Susanne (2013): Spracherwerb im Vorschulalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 2, S. 303–332
- Wenger, Felix (2022): HF-07 Sprachliche Bildung. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERIK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 155–165
- Wenger, Felix/Drexler, Doris (2021): HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERIK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 165–176
- Ziesmann, Tim/Jähnert, Alexandra/Müller, Ulrike/Tiedemann, Catherine (2022): ERIK-Länderberichte I zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München
- Ziesmann, Tim/Tiedemann, Catherine/Hoang, Tony/Peterle, Christopher/Jähnert, Alexandra (2023): ERIK-Länderberichte II zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München