

HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung

Anna Selmayr und Yasmin Öztürk

HF-07.1 Einleitung

Sprachbildung ist ein zentrales Ziel elementarpädagogischer Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen, die auf dem Prinzip der Ganzheitlichkeit beruht und das Ziel verfolgt, „dass das Kind sein Denken sinnvoll und differenziert ausdrückt“, Sprachförderung sollte dabei in sinnhafte, persönliche Beziehungen eingebettet sein (Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004). Ein Viertel der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt wächst mehrsprachig auf (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2024) und trifft mit Schuleintritt auf ein einsprachig deutschsprachiges Unterrichtsangebot. Zur Verbesserung der Chancengleichheit für alle Kinder im Bildungssystem ist eine hochwertige und frühe Förderung v. a. von Kindern mit unzureichenden Sprachkenntnissen erforderlich (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Die Beherrschung der deutschen Sprache ist nicht nur für den Schriftspracherwerb, sondern auch für den Schulerfolg insgesamt von zentraler Bedeutung, wie Schulleistungsstudien seit der Jahrtausendwende mehrfach bewiesen haben (Baumert/Stanat/Watermann 2006; Artelt u. a. 2001). Speziell die Lesekompetenz spielt für das schulische wie außerschulische Lernen, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und den nachschulischen Lebensweg eine große Rolle (McElvany u. a. 2023). Wiederholt wurden „soziale und migrationsbedingte Disparitäten“ in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern festgestellt, die sich auf die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schularten in der Sekundarstufe I zuungunsten der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache auswirken (ebd.).

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Beschreibung des Handlungsfeldes *Förderung der sprachlichen Bildung* im Rahmen des Monitorings zum KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) anhand der etablierten Indikatoren und Kennzahlen (Wenger/Drexel 2021), die im ersten ERIK-Forschungsbericht theoriebasiert hergeleitet wurden (Klinkhammer u. a. 2021).

Folgende Bundesländer haben 2024 in das Handlungsfeld *Förderung der sprachlichen Bildung* investiert: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein (BMBFSFJ 2024). Der vorliegende Bericht erlaubt nicht nur eine Beschreibung des Status quo, sondern mit den mittlerweile drei Erhebungsjahren (teilweise) eine Darstellung der Kennzahlen im Zeitverlauf.

Ein Überblick der Indikatoren findet sich in Abschnitt HF-07.2, die Ergebnisse in Abschnitt HF-07.3 und die Zusammenfassung in Abschnitt HF-07.4. Das vorliegende Kapitel knüpft an die jeweiligen Handlungsfeldkapitel der vorangegangenen Forschungsberichte an (Herrmann/Ulrich 2024; Schacht/Guck/Romefort 2023; Wenger 2022; Wenger/Drexel 2021) und bezieht dabei die Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) von 2019 bis 2024 (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2024, 2023, 2022, 2021, 2020, 2019) und der Befragungen von Trägern, Leitungen und pädagogischem Personal im Rahmen der ERIK-Surveys 2020, 2022 und 2024 (Gilg u. a. 2024; Gedon u. a. 2022; Gedon u. a. 2021) ein. Die Berichtslegung folgt dem bestehenden Indikatorensystem.

HF-07.2 Entwicklung des Monitorings und der Indikatoren

Das Monitoring zum Handlungsfeld *Förderung der sprachlichen Bildung* erfolgt wie in den bisherigen ERiK-Forschungsberichten anhand folgender drei Indikatoren:

1. Der Indikator *Sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal* beschreibt die Rolle sprachlicher Bildung nicht nur in der formalen Ausbildung des pädagogischen Personals, sondern auch den Bedarf und die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung zu diesem Thema.
2. Der Indikator *Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen* erläutert den Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen sowie den Umgang mit Mehrsprachigkeit.
3. Der Indikator *Umsetzung von Sprachförderkonzepten* thematisiert die Praxis zur Bestimmung des Sprachstandes sowie die Förderung.

Der erste Indikator *Sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals* wird anhand von zwei Kennzahlen dargestellt. Die Kennzahl *Teilnahme und Bedarf an Fort- und Weiterbildungen zur sprachlichen Bildung* wurde zu allen drei Erhebungszeitpunkten (fast) identisch erhoben, sodass die aktuellen Daten aus dem Jahr 2024 mit den Daten aus den Jahren 2022 und 2020 verglichen und die Unterschiede auf statistische Signifikanz getestet werden können. *Formale Ausbildungsinhalte* des pädagogischen Personals wurden 2022 das erste Mal erhoben und für die Erhebung 2024 um den Aspekt der „Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik der kindlichen Sprachkompetenz“ ergänzt. Die Unterschiede zwischen den Jahren können somit nicht auf statistische Signifikanz getestet werden. Da Ausbildungsinhalte einem Wandel unterliegen, ist die Darstellung nach Alterskohorten hier von besonderem Interesse.

Der zweite Indikator *Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen* beruht auf zwei Kennzahlen: Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in der Kindertagesbetreuung und Unterstützung von Mehrsprachigkeit in der Kita. Die Kennzahl Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in der Kindertagesbetreuung wurde bisher mit KJH-Daten zum Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen und ERiK-Daten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen aus Sicht des pädagogischen Personals abgebildet. Die bisher genutzten KJH-Daten zum Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache werden zugunsten einer differenzierteren Darstellung um Daten zur Komposition von Kindertageseinrichtungen (Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache nach dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen) ergänzt.¹ Die Abfrage zur zweiten Kennzahl dieses Indikators zum Umgang mit Mehrsprachigkeit wurde über alle drei Erhebungszeitpunkte unverändert fortgeführt und kann über die Jahre verglichen werden.

Der dritte Indikator zur *Umsetzung von Sprachförderkonzepten* wird mit drei Kennzahlen abgebildet (Verwendete Sprachförderkonzepte, Methoden der Sprachstandserhebung, Qualität und Bedeutung von Sprachförderkonzepten im Alltag der Kindertageseinrichtung). Die Fragen zu diesem Indikator wurden grundlegend überarbeitet, d. h. nicht alle Kennzahlen können über die Erhebungszeitpunkte verglichen werden. Die bisherige Abfrage zum Einsatz von Sprachförderkonzepten wurde dahingehend verändert, dass die angebotenen Sprachfördermaßnahmen (vorstrukturierte Förderprogramme mit vorgegebenen Lerneinheiten, gezielte Vorleseaktivitäten sowie gezielte Sprachspiele) für verschiedene Settings (Gesamtgruppe, Kleingruppe, Einzelförderung) und nach der Häufigkeit der Durchführung (nie oder fast nie, mehrmals im Monat, mehrmals in der Woche, täglich) aus der Sicht des durchführenden pädagogischen Personals dargestellt werden können und somit einen umfassenderen Einblick in die Praxis der Sprachförderung ermöglichen. Im Wesentlichen wurde die Erfassung der Methoden der Sprachstandserhebung beibehalten, aber in der dritten Erhebungswelle beim pädagogischen Personal und nicht mehr bei den Leitungen abgefragt. Deshalb sind zwar beschreibende Vergleiche der Anteilswerte möglich, aber kein Test auf signifikante Unter-

¹ Diese Daten wurden im vierten Forschungsbericht in Kapitel HF-10 berichtet.

schiede. Die dritte Kennzahl zur Bedeutung der Sprachförderung kann mit den Aussagen des pädagogischen Personals zum Stellenwert mündlicher sprachlicher Fähigkeiten fortgeführt werden und aus Perspektive der Leitungen mit Daten zum Alter der Kinder bei Beginn einer speziellen Sprachförderung und zur Dauer dieser Förderung ergänzt werden. Die Angaben zum Alter der Kinder und zur Dauer der Förderung können differenziert nach dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache beschrieben werden, um das Bewusstsein der Einrichtungen für die Bedeutung von Sprachförderung bei Kindern mit besonderem Bedarf zu skizzieren. Die Kennzahl zur Qualität und Bedeutung von Sprachförderkonzepten im Alltag der Kindertageseinrichtungen wurde zu allen drei Erhebungszeitpunkten identisch erhoben. Somit ist nicht nur die Darstellung der aktuellen Daten, sondern auch ein Vergleich mit den Erhebungen 2020 und 2022 möglich.

Diese beschriebenen drei Indikatoren werden mit Daten aus den ERiK-Surveys für Leitungen und pädagogisches Personal (Gilg u. a. 2025; Gedon u. a. 2023a; Gedon u. a. 2023b) sowie KJH-Daten (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2024, 2022, 2021, 2020, 2019, 2018) abgebildet und können – teilweise auf einer überarbeiteten Fragebogensgrundlage – fortgeschrieben werden.

Methodenbox HF-07.2-1 ERiK-Surveys 2020, 2022 und 2024

Geänderte Zielpopulationen im Jahr 2022 bei Leitungen und pädagogischem Personal

Das vorliegende Handlungsfeld beinhaltet Daten der Leitungsbefragung und der Befragung des pädagogischen Personals der ERiK-Surveys. Wie in Abschnitt 3.2 des Datengrundlagenkapitels erläutert, wurde im Jahr 2022 pädagogisches Personal mit Leitungsaufgaben aus der Zielpopulation ausgeschlossen. Diese Änderung wurde für die ERiK-Surveys 2024 zurückgenommen. Für diesen Bericht wurden daher jene Fälle für 2020 und 2024 bei Vergleichen mit dem Jahr 2022 nachträglich ausgeschlossen. Auch bei den Leitungen wurden im Jahr 2022 die Zielpopulation sowie die Gewichtung geringfügig angepasst und so im Jahr 2024 beibehalten. Für beide Populationen sollten diese Änderungen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

HF-07.3 Ergebnisse: Fortschreibung des Monitorings

Die Auswertungen verfolgen das Ziel, den Status quo der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen darzustellen. Dabei werden die Qualifikation des Personals, der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag sowie die Umsetzung von Sprachförderung beschrieben.

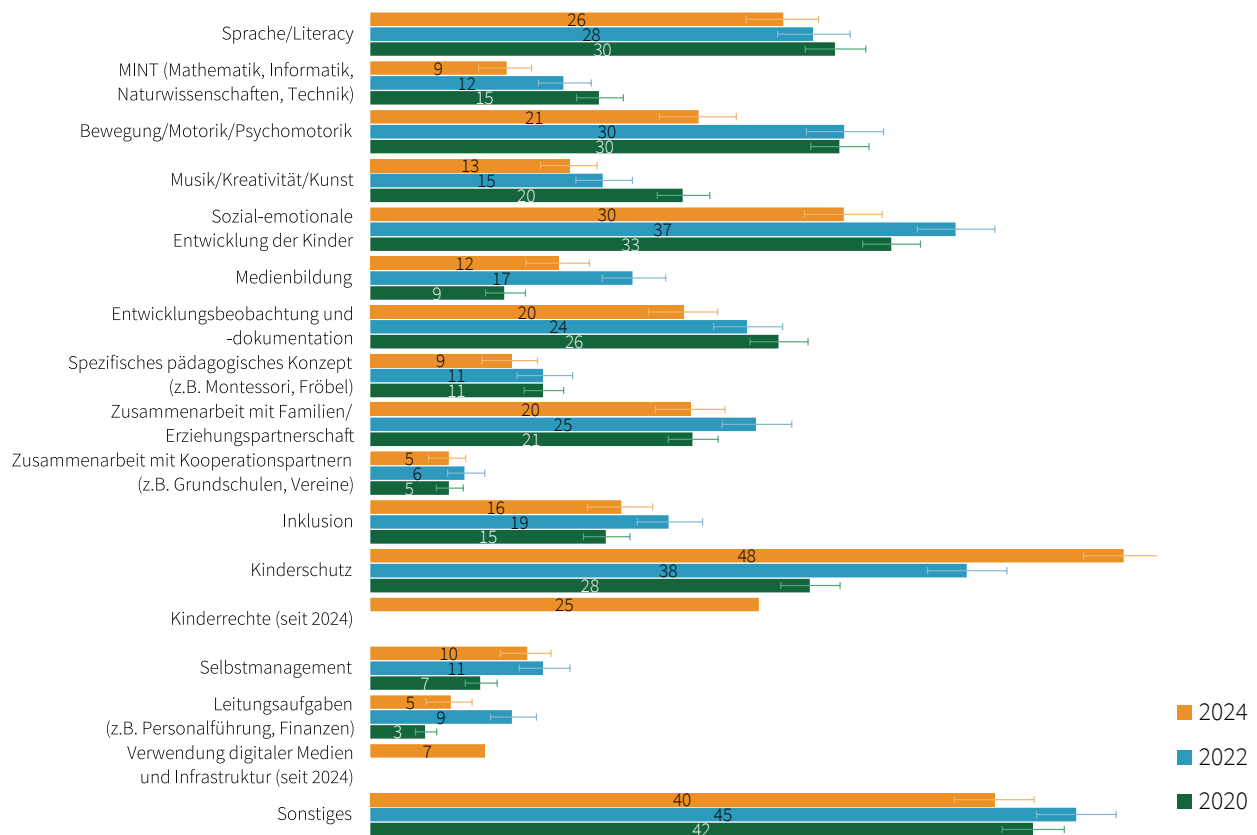
Sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal

Die Qualifikation des pädagogischen Personals im Bereich der sprachlichen Bildung stellt eine zentrale Voraussetzung für die Qualität sprachlicher Förderung im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) dar. Vor diesem Hintergrund werden einerseits die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen des pädagogischen Personals insgesamt sowie spezifisch im Bereich sprachlicher Bildung bzw. zu Literacy-Themen in Abgrenzung zu anderen Themenfeldern betrachtet und die sprachbezogenen Inhalte der formalen Ausbildung dargestellt. Im Folgenden werden die entsprechenden Ergebnisse differenziert erläutert.

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

Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung insgesamt besitzt für das pädagogische Personal einen hohen Stellenwert. Bundesweit gaben 2024 mehr als drei Viertel (77 %) der Befragten an, innerhalb der letzten 12 Monate an einer Fort- bzw. Weiterbildung teilgenommen zu haben (vgl. Tab. HF-07.1.1-1 im Online-Anhang). Der Zeitvergleich (vgl. Abb. HF-07.3-1) zeigt, dass die Teilnahme nach einem vermutlich pandemiebedingten Rückgang von 2020 auf 2022, der in den meisten Ländern statistisch

Abb. HF-07.3-1: **Teilnahme des pädagogischen Personals an Fort- und Weiterbildungen nach Themenbereichen 2020, 2022 und 2024 (in %)**



Fragetext: Sie haben angegeben, dass Sie in den letzten 12 Monaten an Fort- und Weiterbildungen teilgenommen haben. Zu welchen der folgenden Themen waren die Fort- und Weiterbildungen?

Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020, 2022, 2024: Befragung pädagogisches Personal, https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v03, https://doi.org/10.17621/erik2022_p_v02, https://doi.org/10.17621/erik2024_p_v01, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI

signifikant ausfiel, wieder das vorpandemische Niveau erreicht hat bzw. übertrifft (Deutschland 2020: 72 %; 2022: 66 %). Eine Ausnahme bildet Nordrhein-Westfalen, wo der Anteil von 2020 bis 2022 um vier Prozentpunkte von 71 auf 67 % sank und auch 2024 weiterhin bei 67 % lag. Die niedrigsten Teilnahmequoten an Fort- und Weiterbildung im Jahr 2024 wiesen Nordrhein-Westfalen und Hamburg mit jeweils 67 % auf, während Hessen mit 87 % den höchsten Wert erreichte.

Rund ein Viertel (26 %) des pädagogischen Personals gab an, dass sich die besuchte Fort- bzw. Weiterbildung dem Thema Sprache/Literacy gewidmet hat, das sind zwei Prozentpunkte weniger als 2022 und vier Prozentpunkte weniger als 2020. Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung zum Thema Sprache/Literacy sank über die Erhebungszeitpunkte kontinuierlich. Der Rückgang zwischen dem Ausgangsjahr 2020 und dem Jahr 2024 ist statistisch signifikant (vgl. Tab. HF-07.1.1-2 im Online-Anhang). Das Thema Sprache/Literacy rangiert im Mittelfeld einer exemplarischen Auswahl an Fort- und Weiterbildungsthemen, die mit Sicherheit nicht das ganze Spektrum möglicher Fort- und Weiterbildungsthemen abdeckt, wie u. a. die hohen Anteile (2024: 40 %) bei der Kategorie „Sonstiges“ zeigen.

Teilnahme eines Viertels des pädagogischen Personals an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich Sprache/Literacy in den letzten zwölf Monaten

Das pädagogische Personal schätzte bundesweit den subjektiven Fort- und Weiterbildungsbedarf zum Thema Sprache/Literacy auf einer sechsstufigen Skala von 1 (kein Bedarf) bis 6 (sehr hoher Be-

darf) konstant im mittleren Bereich ein (Mittelwert 2024: 3,0; Mittelwert 2020 und 2022: 3,1). Im Widerspruch dazu sank die tatsächliche Teilnahme an diesen Fort- und Weiterbildungen (s. o.). Im Vergleich dazu gab das pädagogische Personal für andere Themenfelder einen deutlich höheren Fortbildungsbedarf an. So wird beispielsweise für das Thema „Sozial-emotionale Entwicklung der Kinder“ ein hoher Fortbildungsbedarf von 4,2 angegeben (vgl. Tab. HF-07.1.1-3 im Online-Anhang).

Inhalte sprachlicher Bildung in der formalen pädagogischen Ausbildung

Das pädagogische Personal wurde nicht nur zur Fort- und Weiterbildungsteilnahme in der jüngsten Vergangenheit befragt, sondern seit 2022 auch zu sprachbezogenen Inhalten in der formalen Ausbildung. Hintergrund dafür sind Veränderungen in der Ausbildung des pädagogischen Personals (König u. a. 2018; Schmidt 2005). „Kindliche Sprachentwicklung“ und „Sprachspiele zur Sprachförderung (z. B. Reim- und Fingerspiele)“ waren mit bundesweit jeweils 89 % fester Bestandteil der formalen Ausbildung des pädagogischen Personals (vgl. Tab. HF-07.1.2-1 im Online-Anhang). Die Themen „Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik kindlicher Sprachkompetenz“ (73 %) sowie „Vorleseaktivitäten zur Sprachförderung (z. B. dialogisches Lesen)“ waren bei mehr als der Hälfte des pädagogischen Personals (62 %) Teil der formalen Ausbildung. „Mehrsprachigkeit“ gab knapp die Hälfte (48 %) des pädagogischen Personals als Thema der formalen Ausbildung an; hierbei bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Während in Thüringen knapp ein Viertel (24 %) des pädagogischen Personals das Thema „Mehrsprachigkeit“ in der Ausbildung behandelt hatte, traf dies in Berlin auf mehr als zwei Drittel (69 %) zu. Vorstrukturierte Programme zur Sprachförderung spielen insgesamt eine nachrangige Rolle. Nur 17 % des pädagogischen Personals beschäftigten sich im Rahmen der formalen Ausbildung damit.

Thematisierung von Mehrsprachigkeit in der formalen Ausbildung häufiger bei jüngerem pädagogischen Personal

Da Ausbildungsinhalte einem Wandel unterliegen und die Curricula aktualisiert werden, ist eine Betrachtung der Ausbildungsinhalte vor dem Hintergrund des Alters der Befragten bedeutsam (vgl. Tab. HF-07.1.2-2 im Online-Anhang). Die Ergebnisse belegen, dass insbesondere das Thema Mehrsprachigkeit in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen hat. Während nur ein knappes Drittel (32 %) des pädagogischen Personals, das vor 1970 geboren wurde, angibt, sich in der formalen Ausbildung mit Mehrsprachigkeit befasst zu haben, sind es bei den jüngeren Jahrgängen (seit 1990 geboren) fast zwei Drittel (61 %). Leicht an Bedeutung gewonnen hat zudem das Themenfeld „Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik“.

Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen

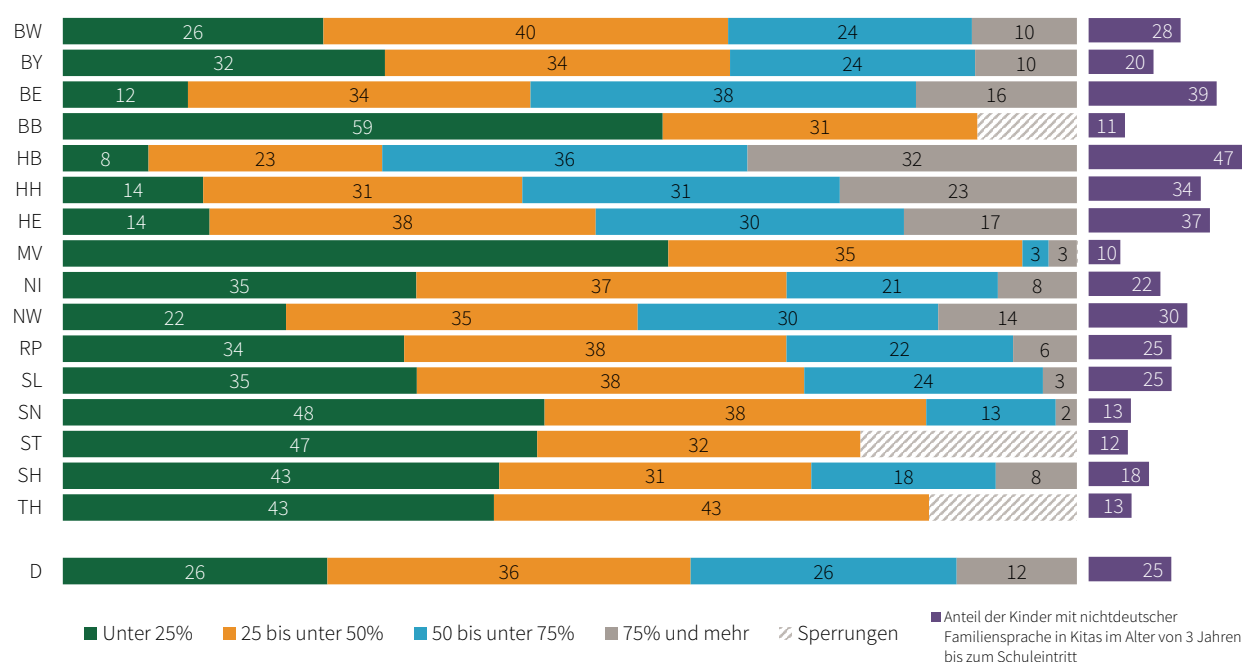
Die Notwendigkeit, Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen zu berücksichtigen, ist maßgeblich vom Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in den Bundesländern und in den Einrichtungen abhängig. Für die Berichtslegung zum Indikator Mehrsprachigkeit ist es daher wichtig, nicht nur die Verteilung der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache differenziert nach Alter (unter 3-Jährige und Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt) über die Bundesländer zu betrachten, sondern auch ihre Verteilung auf Einrichtungen mit einem niedrigen (unter 25 %), moderaten (25–50 %), erhöhten (50–75 %) oder hohen Anteil (mehr als 75 %) von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache zu kennen. Unter der Prämisse, dass (Zweit-)Spracherwerb in der Interaktion mit anderen erfolgt und Lernen am Modell dabei eine große Bedeutung zukommt, sind u. a. die Verfügbarkeit (deutsch-)sprachiger Interaktionspartnerinnen und -partner sowie Vorbilder bedeutsam. Zur Analyse der Situation in den Kindertageseinrichtungen werden Merkmale des Gruppenalltags, die mit Mehrsprachigkeit assoziiert sind, beschrieben und differenziert nach dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache dargestellt.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen

Der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (gemäß KJH-Statistik sind das Kinder, für die die Einrichtungsleitung angibt, dass in der Familie vorrangig eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird) betrug 2024 bundesweit für die Altersgruppe der unter 3-Jährigen 17,2 % und für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt 25,1 % (vgl. Tab. HF-07.2.1-1 im Online-Anhang). Diese Anteile variierten zwischen den Bundesländern erheblich. Der Anteil ist in beiden Altersgruppen in Mecklenburg-Vorpommern am niedrigsten und in Bremen am höchsten. In Mecklenburg-Vorpommern sprechen 7,5 % der unter 3-Jährigen und 9,6 % der Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt eine nichtdeutsche Familiensprache, in Bremen beträgt dieser Anteil 34,2 % bei den unter 3-Jährigen und 46,6 % in der Altersgruppe zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt. Diese Unterschiede zwischen den Bundesländern machten sich auch bei der Zusammensetzung der Kindertageseinrichtungen nach dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache bemerkbar (vgl. Tab. HF-07.2.1-2 im Online-Anhang). Damit ist der Grad der lokalen Ballung von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in der Kindertageseinrichtung gemeint. Die Einrichtungskomposition spielt eine wichtige Rolle, wenn es etwa um den Einsatz passender Sprachförderung geht. Weil der sprachlichen Förderung im Hinblick auf die Einschulung und den Schriftspracherwerb in der Grundschule eine besondere Bedeutung zukommt, wird hier die Gruppe der Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt dargestellt (vgl. Abb. HF-07.3-2). Die Abbildung zeigt auf der linken Seite die Kindertageseinrichtungen mit mehrsprachiger Zusammensetzung (gestapeltes Balkendiagramm) und auf der rechten Seite den Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in diesem Bundesland.

Innerhalb der Gruppe der Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt mit nichtdeutscher Familiensprache, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, werden 26,1% in Einrichtungen mit einem niedrigen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (<25 %) betreut. Rund ein Drittel (35,8 %) der betreuten Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache besuchen eine Kindertageseinrichtung, in der der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache zwischen 25 und 50 % beträgt. 38,1 % der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache gehen in eine Kindertageseinrichtung, in der mindestens die Hälfte der Kinder eine nichtdeutsche Familiensprache spricht (vgl. Abb. HF-07.3-2).

Abb. HF-07.3-2: **Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache nach Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen (Kindertageseinrichtungen mit mehrsprachiger Zusammensetzung) und Ländern 2024 (in %)**



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2024, <https://doi.org/10.21242/22541.2024.00.00.1.1.0>, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Die Durchmischung von Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Familiensprache stellt sich in den Bundesländern unterschiedlich dar und ist durch den Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache im jeweiligen Land geprägt. In den meisten Bundesländern besucht die Mehrheit der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache eine Kindertageseinrichtung, in der maximal die Hälfte der Kinder eine nichtdeutsche Familiensprache spricht (grüne und orangefarbene Anteile in Abb. HF-07.3-2). In den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg besucht mehr als die Hälfte der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache eine Einrichtung, in der mehr als die Hälfte der Kinder eine nichtdeutsche Familiensprache spricht, in Hessen (47,7 %) und Nordrhein-Westfalen (43,3 %) besucht knapp die Hälfte der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache eine Einrichtung, in der mindestens die Hälfte der Kinder eine nichtdeutsche Familiensprache spricht. In Bremen stellt der Besuch einer Kindertageseinrichtung mit einem Anteil von weniger als 25 % für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache mit 8,5 % die Ausnahme dar.

Der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache ist im Altersbereich der unter 3-Jährigen niedriger als bei den Kindern zwischen 3 Jahren und Schuleintritt (vgl. Tab. HF-07.2.1-1 im Online-Anhang). Der Anteil stieg in den letzten Jahren von 15,3 % im Jahr 2020 um knapp zwei Prozentpunkte auf 17,2 % im Jahr 2024. Dieser Anstieg lässt sich mit gestiegenen Beteiligungsquoten von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache erklären. Die Varianz über die Bundesländer war und ist erheblich.

Bedeutung spezifischer Sprachförderangebote in Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache

Mittelfristig stellt die Berücksichtigung der Komposition, im Sinne des Verhältnisses von Kindern mit deutscher und Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache, in bestimmten Bundesländern eine wichtige Stellschraube für die Sprachförderung dar. Eine Durchmischung von Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Familiensprache ist für eine angemessene sprachliche Förderung zentral. Da sich diese Durchmischung in manchen Bundesländern deutlich leichter realisieren lässt als in anderen, sind in jenen Ländern mit einem hohen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache additive, hochwertige und passgenaue Förderkonzepte von besonderer Bedeutung. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) empfiehlt in ihrem Gutachten „Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule“ eine stärkere Verbindlichkeit, alltagsintegrierte Bildungsangebote zur Förderung der sprachlichen, mathematischen sowie sozial-emotionalen Kompetenz der Kinder zu implementieren (Empfehlung 2) und die Implementation einer frühen (im Alter von drei bis vier Jahren) flächendeckenden Diagnostik zur Identifikation eines über die alltagsintegrierte Förderung hinausgehenden zusätzlichen Förderbedarfs und verbindliche Förderung bei identifiziertem Bedarf (Empfehlung 3) (SWK 2022).

Mit besonderer Dringlichkeit sind diese Maßnahmen in den Bundesländern geboten, in denen der Anteil der Einrichtungen, in denen mehr als die Hälfte der Kinder eine nichtdeutsche Familiensprache spricht, überdurchschnittlich hoch ist (vgl. Tab. HF-07.2.1-3 im Online-Anhang). Das trifft auf Bremen (in 35,7 % der Einrichtungen spricht mindestens die Hälfte² der Kinder eine nichtdeutsche Familiensprache), Hamburg (23,5 %), Hessen (24,1 %) und Nordrhein-Westfalen (16,8 %) zu.

Unterstützung von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Das Vorhandensein eines Bewusstseins für Mehrsprachigkeit im Alltag wird im Rahmen der ERiK-Surveys bei der Befragung des pädagogischen Personals erhoben (vgl. Tab. HF-07.2.2-1 im Online-Anhang). Die Befragten konnten bei fünf verschiedenen, gut zu beobachtenden Aspekten von Mehrsprachigkeit angeben, ob diese auf ihre Einrichtung zutreffen. Die Aspekte Vorhandensein von mehrsprachigem Material (z. B. Bücher) und Förderung von Mehrsprachigkeit durch entsprechende

² Die Kategorien „50 bis unter 75 %“ und „75 % und mehr“ wurden summiert.

Aktivitäten wie z. B. mehrsprachiges Singen oder Theater sind hier besonders aussagekräftig. Bundesweit gab 2024 rund ein Drittel des pädagogischen Personals an, mehrsprachiges Material (35 %) bzw. mehrsprachige Aktivitäten (33 %) anzubieten.

In manchen Bundesländern (Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland) haben knapp die Hälfte bis zwei Drittel des pädagogischen Personals angegeben, dass mehrsprachiges Material in der Einrichtung verfügbar ist (Berlin: 64 %; Bremen: 66 %; Hamburg: 47 %; Saarland: 45 %), in den gleichen Bundesländern sind mehrsprachige Aktivitäten in (knapp) der Hälfte der Einrichtungen Teil des Alltags (Berlin: 52 %; Bremen: 50 %; Hamburg: 47 %; Saarland: 51 %). In diesen Bundesländern zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede über die Erhebungszeitpunkte hinweg, d. h. die Ausstattung der Einrichtungen mit entsprechendem Material und die Förderung dieser Aktivitäten scheinen in diesen Bundesländern in einem Teil der Einrichtungen etablierte Praxis zu sein. In anderen Bundesländern (Sachsen und Sachsen-Anhalt) lag der Anteil der Einrichtungen, in denen mehrsprachiges Material zur Verfügung steht und entsprechende Aktivitäten angeboten werden, deutlich unter dem Bundesdurchschnitt. So beträgt der Anteil der Einrichtungen, die 2024 über mehrsprachiges Material verfügten, in Sachsen 25 % und in Sachsen-Anhalt 24 %. Mehrsprachige Aktivitäten wurden 2024 in Sachsen in 21 % und in Sachsen-Anhalt in 24 % der Einrichtungen angeboten. Auch in diesen beiden Bundesländern zeigten sich 2024 keine statistisch signifikanten Unterschiede zu den früheren Erhebungszeitpunkten.

Veränderungen über die Zeit sind in mehreren Bundesländern bemerkbar. So sank der Anteil der Einrichtungen, die mehrsprachige Aktivitäten anbieten, in Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz. In Baden-Württemberg lag der Anteil im Jahr 2020 noch bei 53 %, im Jahr 2022 schon 9 Prozentpunkte darunter (44 %) und 2024 schließlich bei 42 %. Die Unterschiede zwischen 2020 und 2022 sowie zwischen 2020 und 2024 sind statistisch signifikant. In Niedersachsen sank der Anteil von 38 % im Jahr 2020 auf 34 % im Jahr 2022 und 27 % im Jahr 2024. Die Abnahme zwischen 2020 und 2024 ist statistisch signifikant. Während der Anteil der Einrichtungen mit mehrsprachigen Aktivitäten 2020 in Rheinland-Pfalz noch 46 % betrug, sank er im Jahr 2022 auf 39 % und 2024 um weitere 6 Prozentpunkte auf 31 %. Der Rückgang zwischen 2020 und 2024 ist ebenfalls statistisch signifikant.

Die Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten betreffen i. d. R. eine Abnahme; es zeigen sich in mehreren Bundesländern ähnliche Tendenzen: In knapp der Hälfte der Bundesländer (Baden-Württemberg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz sowie Thüringen) gab es einen kontinuierlichen Rückgang der mehrsprachigen Aktivitäten über die Erhebungszeitpunkte 2020, 2022 und 2024. In sieben weiteren Bundesländern (Bayern, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein) gab es eine rückläufige Entwicklung zwischen dem Ausgangsjahr der Erhebung 2020 und 2024 (nicht für alle Bundesländer statistisch signifikant).

Beim Vorhandensein von mehrsprachigem Material gibt es eine vergleichbare Tendenz, wenn auch weniger stark ausgeprägt. In fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt) hat mehrsprachiges Material kontinuierlich an Bedeutung verloren, in fünf weiteren Bundesländern hat die Bedeutung von mehrsprachigem Material zwischen 2020 und 2024 abgenommen (Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, nicht für alle Bundesländer statistisch signifikant). Berlin stellt hier mit einem kontinuierlichen (aber nicht statistisch signifikanten) Zuwachs an mehrsprachigem Material, und zwar auf einem im Ländervergleich hohen Niveau (2020: 55 %, 2022: 61 %, 2024: 64 %), eine Ausnahme dar.

Insgesamt deuten die Daten auf eine Veränderung im pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit hin. Mit Ausnahme von Berlin zeigen sich bei mehrsprachigen Aktivitäten und Materialien rückläufige Tendenzen.

Mehrsprachige Materialien und Aktivitäten werden häufiger in Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache angeboten

Auch hier ist eine Differenzierung nach den Anteilen der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache sinnvoll (vgl. Tab. HF-07.2.2-2 im Online-Anhang). 2024 verfügten 58 % der Einrichtungen mit einem Anteil von mehr als 30 % Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache über mehrsprachiges Material. Nahezu die Hälfte (45 %) bot mehrsprachige Aktivitäten an. Jeweils 23 % der Einrichtungen mit einem niedrigen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (weniger als 10 %) verfügten über entsprechendes Material und Aktivitäten. Während die materielle Ausstattung von Einrichtungen mit einem hohen Anteil zwei- oder mehrsprachiger Kinder über die Zeit sehr stabil ist (2020: 60 %, 2022: 59 %, 2024: 58 %), ist sie in Einrichtungen mit einem niedrigen Anteil zweisprachiger Kinder zuletzt rückläufig (2020: 30 %, 2022: 32 %, 2024: 23 %). Anhand dieser Befunde wird deutlich, dass weniger Kinder Zugang zu mehrsprachigem Material und mehrsprachigen Aktivitäten haben. In Einrichtungen mit einem hohen Anteil (über 30 %) von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache sind mehrsprachige Materialien und mehrsprachige Aktivitäten im Zeitvergleich nahezu unverändert häufig vorhanden (2020: 60 %; 2022: 59 %; 58 %).

Umsetzung von Sprachförderkonzepten in Kindertageseinrichtungen

Sprachstandserhebungen in Kindertageseinrichtungen

Die Daten zur Sprachstandserhebung wurden 2024 das erste Mal in dieser Form erhoben (Gilg u. a. 2025), Vergleiche mit 2020 und 2022 sind somit nicht möglich. Die Datenerhebung beabsichtigte einerseits, die Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenz der Kinder zu erfassen, und andererseits, die verschiedenen Verfahren für bestimmte Zielgruppen (alle Kinder, einen Teil der Kinder) darzustellen. Die Leitungen sind bei der Beantwortung der Fragen zur Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenz angehalten, die Fragen für ihre Einrichtung zu beantworten, d. h. Sprachstandserhebungen, die an einem anderen Ort (z. B. in der Grundschule im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung) stattfinden, können hier nicht berücksichtigt werden.

Dominanz der freien Beobachtung als Verfahren zur Einschätzung der Sprachkompetenz

Das pädagogische Personal gab an, welche Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenz in der Einrichtung eingesetzt werden (vgl. Tab. HF-07.3.2-1 im Online-Anhang). Dafür standen die Antwortoptionen freie Beobachtung der Kinder, standardisierte Beobachtungsbögen, standardisierte Screenings, standardisierte Sprachentwicklungstests, Abstimmung mit kinderärztlichen U-Untersuchungen sowie eine Kategorie zur Erfassung sonstiger Methoden zur Auswahl, wobei Mehrfachantworten zulässig waren (vgl. Tab. HF-07.3.2-2 im Online-Anhang). Dabei zeigt sich, dass freie Beobachtung das mit Abstand am weitesten verbreitete Mittel war, um die Sprachkompetenz der Kinder einzuschätzen. Deutschlandweit gaben 97 % des pädagogischen Personals an, frei zu beobachten. Zwischen den Bundesländern gab es diesbezüglich nur kleine Unterschiede. In Nordrhein-Westfalen gaben 95 % des pädagogischen Personals freie Beobachtung an, in Thüringen 100 %. Standardisierte Beobachtungsbögen, die im Fragebogen für das pädagogische Personal u. a. mit den Beispielen SELDAK (Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern, Ulich/Mayr 2006) und SISMIL (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Ulrich/Mayr 2003) konkretisiert wurden, waren deutschlandweit mit 70 % weit verbreitet. Beim Einsatz standardisierter Beobachtungsbögen gab es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. In einzelnen Bundesländern waren sie mit ca. 90 % flächendeckend im Einsatz (Bayern: 92 %; Bremen: 87 %; Nordrhein-Westfalen: 98 %). In anderen Bundesländern gab weniger als die Hälfte des pädagogischen Personals an, standardisierte Beobachtungsbögen zu nutzen (Hessen und Mecklenburg-Vorpommern: 37 %; Sachsen-Anhalt: 38 %; Thüringen: 42 %).

Standardisierte Screenings, die im Fragebogen mit den Beispielen „HASE“ (Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung, Schöler/Brunner 2028) und „DESK 3-6 R“ (Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten, Revision, Tröster u. a. 2016) beschrieben waren, spielten bundesweit eine geringe Rolle. Nur 10 % des pädagogischen Personals bundesweit gaben an, diese Screenings einzusetzen. Einzig in Mecklenburg-Vorpommern kamen standardisierte Screenings mit 45 % in einem relevanten Umfang zum Einsatz. In Hessen gaben 18 %, in Brandenburg und Niedersachsen jeweils 13 % und in Baden-Württemberg 11 % des pädagogischen Personals an, Screenings zu nutzen. In allen anderen Bundesländern stellten Screenings mit einstelligen Prozentwerten eine Randerscheinung dar.

Begrenzte Verbreitung standardisierter Screenings in wenigen Bundesländern

Standardisierte Sprachentwicklungstests wie der PPVT (Lenhard u. a. 2015) spielten nur in Brandenburg eine zentrale Rolle. Hier gab das pädagogische Personal zu 80 % an, dass Tests zur Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachkompetenz in der Einrichtung angewendet werden. Das entspricht der landesgesetzlichen Vorgabe (Verordnung zur Durchführung der Sprachstandsfeststellung und kompensatorischen Sprachförderung, SprachfestFörderverordnung – SfFV), die einen „Sprachtest“ vorsieht (§ 4), es sei denn, „die pädagogischen Fachkräfte der Kindertagesstätte [haben] durch allgemeine Entwicklungsbeobachtungen oder mit Hilfe systematischer Verfahren keine Hinweise auf Sprachförderbedarfe festgestellt und dokumentiert“. Für Mecklenburg-Vorpommern beispielsweise sieht § 2 der Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation in der Kindertagesförderung (Beobachtungs- und Dokumentationsverordnung, BeDoVO M-V) das Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6 R, Tröster u. a. 2016) fakultativ in Ergänzung zur alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation vor. Für Bayern wiederum sind gemäß (§ 5 Kinderbildungsverordnung, AVBayKiBiG) die standardisierten Beobachtungsverfahren SISMIK (Ulich/Mayr 2003) bzw. SELDAK (Mayr/Ulich 2006) verbindlich vorgegeben.

Neben den konkreten Verfahren zur Einschätzung des Sprachstandes sollte das pädagogische Personal angeben, ob eine Abstimmung mit den kinderärztlichen U-Untersuchungen stattfindet. Deutschlandweit bejahten das 38 % des pädagogischen Personals für ihre Einrichtung. In Baden-Württemberg ist die Abstimmung mit den U-Untersuchungen mit 46 % am weitesten verbreitet, in Hessen mit 27 % am wenigsten. Die hohen Zustimmungswerte bei der Kategorie „Sonstige“ (bundesweit 50 %) zeigen, dass die Vielfalt an Verfahren zur Einschätzung der Sprachkompetenz größer ist, als sie im Fragebogen erfasst werden konnte.

Anhand der Ergebnisse der ERiK-Leitungsbefragung lassen sich Aussagen darüber treffen, ob die drei verschiedenen Verfahren (standardisierte Beobachtungsbögen, Screenings, Sprachentwicklungstests) für alle Kinder oder für einen Teil der Kinder zum Einsatz kommen (vgl. Tab. HF-07.3.2-1 im Online-Anhang). Die Leitungen gaben 2024 an, dass standardisierte Beobachtungsbögen bundesweit weit verbreitet sind, lediglich 10 % der Leitungen berichteten, dass diese in ihrer Einrichtung nicht angewandt werden. In 65 % der Einrichtungen wurden Beobachtungsbögen für alle Kinder eingesetzt, in 25 % der Einrichtungen für einen Teil der Kinder. In einzelnen Bundesländern kam dem Einsatz von standardisierten Beobachtungsbögen für alle Kinder eine große Bedeutung zu (Bayern 81 %; Nordrhein-Westfalen 94 %); in Baden-Württemberg (43 %), Berlin (42 %), Hamburg (45 %), Rheinland-Pfalz (54 %) und Schleswig-Holstein (42 %) waren standardisierte Beobachtungsbögen für einen Teil der Kinder deutlich stärker als im Bundesdurchschnitt im Einsatz.

Standardisierte Screenings waren deutschlandweit im direkten Vergleich zu Beobachtungsbögen deutlich weniger weit verbreitet, nur in einem Viertel der Einrichtungen fanden sie nach Angaben der Leitungen überhaupt Anwendung. Dabei berichteten insgesamt 11 % der Leitungen, dass alle Kinder ihrer Einrichtung mit standardisierten Screenings eingeschätzt werden, und 15 % gaben an, dass bei einem Teil der Kinder ein Screening stattfindet. Anders als in allen anderen Bundesländern gab in Mecklenburg-Vorpommern mehr als die Hälfte der Leitungen (52 %) an, dass in den Einrichtungen Screenings für alle Kinder stattfinden. Screenings für einen Teil der Kinder gibt es in allen

Bundesländern. Sie finden in Baden-Württemberg mit 29 % eine mittlere Verbreitung. Da Screenings in der Regel eingesetzt werden, um eine Risikogruppe zu identifizieren und weitere (diagnostische oder interventive) Maßnahmen in die Wege zu leiten, ist dieser Befund erwartungskonform.

Geringe Verbreitung standardisierter Sprachentwicklungstests

Standardisierte Sprachentwicklungstests kamen in wenigen Kindertageseinrichtungen zum Einsatz. Bundesweit wurden 2024 in 11 % der Einrichtungen alle Kinder getestet, während es bei 16 % nur ein Teil der Kinder war, der mit standardisierten Verfahren getestet wurde. Brandenburg weicht hiervon bedeutsam ab; in 28 % der Einrichtungen wurden alle Kinder getestet, und in 67 % der Einrichtungen war es ein Teil der Kinder. Damit sind standardisierte Sprachentwicklungstests in Brandenburg deutlich weiter verbreitet als in allen anderen Bundesländern.

Verwendete Sprachförderkonzepte

In knapp zwei Dritteln der Einrichtungen (66 %) kam im Rahmen einer speziellen Sprachförderung ein landesweit eingesetztes Verfahren zum Einsatz (Tab. HF-07.3.1-1 im Online-Anhang). Hiermit sind Angebote gemeint, die über die alltägliche sprachliche Bildung hinausgehen. Die Anteile variierten 2024 zwischen 41 % (Rheinland-Pfalz) und 83 % (Saarland).

Spezielle Sprachförderung mittels landesweit eingesetzter Verfahren in knapp zwei Drittel der Kindertageseinrichtungen

Die Leitungen gaben im Fragebogen die Zielgruppe spezieller Förderung an und sollten präzisieren, ob alle förderbedürftigen Kinder (unabhängig von der „Herkunftssprache“), alle Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache³ oder förderbedürftige Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache an der speziellen Sprachförderung teilnehmen (Tab. HF-07.3.1-2 im Online-Anhang). Hier zeigt sich auf Bundesebene ein Bild, welches sich in den Bundesländern widerspiegelt: Spezielle Förderung erhielten entweder alle förderbedürftigen Kinder (unabhängig von der Familiensprache, 64 %) oder alle Kinder (29 %). Eine Fokussierung auf Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache war selten. Nur 4 % der Leitungen gaben an, dass in ihrer Einrichtung pauschal alle Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache eine spezielle Sprachförderung erhalten; 2 % berichteten, dass förderbedürftige Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache diese spezielle Förderung erhalten. Die Einrichtungen unterscheiden sich zwischen den Bundesländern dahingehend, dass nur förderbedürftige Kinder oder alle Kinder eine spezielle Sprachförderung erhalten. In den folgenden Bundesländern förderte 2024 mehr als die Hälfte der Einrichtungen förderbedürftige Kinder speziell: Baden-Württemberg (70 %), Bayern (65 %), Berlin (54 %), Brandenburg (86 %), Bremen (79 %), Hamburg (50 %), Mecklenburg-Vorpommern (55 %), Niedersachsen (67 %), Nordrhein-Westfalen (60 %), Rheinland-Pfalz (74 %), Schleswig-Holstein (57 %) und Thüringen (54 %). Im Saarland (56 %), in Sachsen (53 %) und Sachsen-Anhalt (51 %) gaben die Leitungen für mehr als die Hälfte der Einrichtungen an, dass alle Kinder eine spezielle Sprachförderung⁴ erhalten. In Hessen und Thüringen richteten sich spezielle Sprachförderprogramme in etwa in gleichem Umfang an alle förderbedürftigen Kinder (Hessen: 48 %; Thüringen: 54 %) wie an alle Kinder (Hessen: 43 %; Thüringen: 46 %). In allen anderen Bundesländern überwog eine der beiden relevanten Zielgruppen (deutlich). Bei der Interpretation der Daten muss berücksichtigt werden, dass der Hinweis zur Beantwortung der Frage „Gemeint ist ein spezielles Angebot, das über die alltägliche sprachliche Bildung hinausgeht“ nicht einheitlich auf die pädagogische Praxis bezogen wurde.

Die Ergebnisse zeigen, dass in den Bundesländern unterschiedlich vorgegangen wird. Die hohen Anteilswerte bei spezieller Sprachförderung für förderbedürftige Kinder sind einerseits ermutigend, andererseits bleibt die Frage offen, wie die Einrichtungen die Förderbedürftigkeit valide diagnosti-

³ Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache sind Kinder, die in ihrem häuslich-familiären Umfeld keinen Kontakt mit der deutschen Sprache haben. Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, sind hier nicht gemeint. Dieser Sachverhalt wird im Fragebogen mit einem Hinweis erläutert.

⁴ Damit sind gezielte Maßnahmen gemeint, nicht die allgemeine sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag.

zieren. In den beiden Bundesländern, die überwiegend auf die Förderung förderbedürftiger Kinder setzten (Brandenburg 86 %; Bremen 79 %, s. o.), nutzte Brandenburg mit 80 % standardisierte Sprachentwicklungstests zur Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenz (vgl. Tab. HF-07.3.2-2 im Online-Anhang), die prinzipiell geeignet sind, förderbedürftige Risikogruppen zu identifizieren.

Unterschiedliche Ansätze bei der Ausgestaltung sprachlicher Förderung in den Ländern

In Bremen kamen überwiegend Verfahren wie freie (97 %) oder standardisierte Beobachtung (87 %) zum Einsatz, Screenings (4 %) und/oder Sprachentwicklungstests (17 %) setzte nur ein kleiner Teil der Bremer Einrichtungen ein. Folglich kommt dem pädagogischen Personal in Bremen eine große Verantwortung bei der Identifikation von förderbedürftigen Kindern für die spezielle Sprachförderung zu. Das ist vor dem Hintergrund des hohen Anteils an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache eine große Herausforderung, zumal sich Beobachtungsfehler und Verzerrungen kaum vermeiden lassen.

Neben dieser Einschätzung der Vorgehensweise zur Sprachförderung durch die Leitungen können anhand der Angaben des pädagogischen Personals Aussagen über die Häufigkeit gemacht werden, mit der bestimmte Maßnahmen durchgeführt wurden. Das pädagogische Personal konnte seine Antwort zum Einsatz von vorstrukturierten Förderprogrammen mit vorgegebenen Lerneinheiten, wie z. B. „Kon-Lab“ (Penner/Fischer/Krügel 2006) oder „Hören, Lauschen, Lernen“ (Küspert/Schneider 2018), die explizit zur Vorbereitung des Schriftspracherwerbs konzipiert wurden, gezielten Vorleseaktivitäten und gezielten Sprachspielen anhand der Optionen „nie oder fast nie“, „mehrmals im Monat“, „mehrmals in der Woche“ und „täglich“ abstufen. Die Abfrage differenzierte zudem danach, in welchem Setting die Maßnahmen durchgeführt wurden: als Förderung von Kindern mit Sprachförderbedarf in der Gesamtgruppe, in der Kleingruppe bzw. in Einzelförderung (vgl. Tab. HF-07.3.1-3 im Online-Anhang). Es zeigt sich, dass gezielte Vorleseaktivitäten für die Gesamtgruppe bundesweit eine weit verbreitete Maßnahme zur Sprachförderung darstellten: 87 % des pädagogischen Personals berichteten, dass sie diese mindestens mehrmals im Monat⁵ in ihrer Einrichtung einsetzen, wobei die Werte der Bundesländer nur geringfügig variierten (Berlin: 94 %; Hamburg und Thüringen: 82 %). Vorleseaktivitäten für die Gesamtgruppe wurden 2024 somit in allen Bundesländern (beinahe) flächendeckend angeboten. Eine vergleichbar hohe Verbreitung haben gezielte Sprachspiele, die deutschlandweit in 83 % der Einrichtungen für die Gesamtgruppe zum Einsatz kamen (Hamburg: 72 %; Bayern: 89 %; Bremen: 85 %). Vorstrukturierte Förderprogramme für die Gesamtgruppe werden in knapp einem Drittel (29 % im Bundesdurchschnitt) angewandt und haben in einzelnen Bundesländern (Bayern: 40 %; Brandenburg: 37 %; Bremen 38 %) sogar eine noch höhere Verbreitung.

Gezielte Vorleseaktivitäten und Sprachspiele weit, vorstrukturierte Förderprogramme weniger verbreitet

Gezielte Vorleseaktivitäten (83 %) und Sprachspiele (78 %) waren 2024 für Kleingruppen annähernd so verbreitet wie für die Gesamtgruppe und gehörten in allen Bundesländern in deutlich mehr als der Hälfte der Einrichtungen mit einer Einsatzhäufigkeit von mindestens mehrmals pro Monat zum Alltag. Vorstrukturierte Förderprogramme waren deutschlandweit für Kleingruppen (32 %) etwas häufiger als für die Gesamtgruppe (s. o.). In einzelnen Bundesländern wurden diese Programme deutlich häufiger durchgeführt (Bayern: 43 %; Brandenburg: 41 %; Bremen: 45 %) als in anderen (Sachsen und Thüringen: 22 %; Sachsen-Anhalt: 20 %).

Die Sprachförderung in Einzelförderung ist seltener im Vergleich zum Gesamt- bzw. Kleingruppensetting. In jeweils knapp zwei Dritteln der Einrichtungen in Deutschland wurden gezielte Vorleseaktivitäten (62 %) und Sprachspiele in Einzelförderung (61 %) angeboten. Es gab leichte Unterschiede zwischen den Bundesländern. Mit 67 % der Einrichtungen, die gezielte Vorleseaktivitäten

⁵ Die Kategorien „mehrmals im Monat“, „mehrmals in der Woche“ und „täglich“ wurden zu einer Kategorie „mindestens mehrmals im Monat“ zusammengefasst.

anbieten, war diese Maßnahme in Nordrhein-Westfalen etwas weiter verbreitet als in Sachsen-Anhalt (53 %). Gezielte Sprachspiele zur Förderung einzelner Kinder waren in Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen mit 66 % sowie im Saarland mit 65 % etwas etablierter als in Rheinland-Pfalz (52 %) und Mecklenburg-Vorpommern (53 %). Insgesamt fanden 2024 in mehr als der Hälfte der Bundesländer mindestens mehrmals pro Monat Sprachspiele zur Sprachförderung in Einzelförderung statt.

Vorstrukturierte Förderprogramme in Einzelförderung wurden bundesweit in rund einem Viertel der Einrichtungen angeboten (24 %). Nur einzelne Bundesländer (Brandenburg: 38 %; Hessen und Rheinland-Pfalz: je 16 %) wichen 2024 substantiell von dieser Verteilung ab.

Früherer Beginn und längere spezielle Förderung in Einrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache

Neben der Sprachfördermethode und dem Setting der Sprachförderung, die in den ERiK-Surveys für das pädagogische Personal abgefragt wurden, beantworteten die Leitungen die Frage nach dem Alter der Kinder zu Beginn einer speziellen, über die alltagsintegrierte Sprachbildung hinausgehenden Förderung sowie die Dauer dieser Förderung jeweils in Monaten (vgl. Abb. HF-07.3-3 und im Online-Anhang: Tab. HF-07.3.1-4). Die Kinder waren 2024 zu Beginn der Förderung in Deutschland durchschnittlich knapp 46 Monate alt (das entspricht einem Lebensalter von 3 Jahren und 10 Monaten). In Hamburg (35 Monate), Mecklenburg-Vorpommern (33 Monate), Sachsen-Anhalt (32 Monate) und Thüringen (33 Monate) sind die Kinder zu Beginn der speziellen Sprachförderung am jüngsten. Die spezielle Sprachförderung beginnt in diesen Bundesländern also typischerweise vor dem dritten Geburtstag. In Bayern (52 Monate), Brandenburg (57 Monate), Bremen (55 Monate), Niedersachsen (48 Monate) und Schleswig-Holstein (47 Monate) beginnt die Förderung im Mittel nach dem vierten Geburtstag.

Die spezielle Sprachförderung dauerte im Mittel knapp 16 Monate und variierte zwischen den Bundesländern erheblich (vgl. Tab. HF-07.3.1-6 im Online-Anhang). In Brandenburg nahm sie im Jahr 2024 knapp 7 Monate und in Thüringen 25 Monate in Anspruch. Diese Differenz von 18 Monaten ist beachtlich.⁶

Um die Passung von Sprachförderangebot und Bedarf einschätzen zu können, wurde die Intensität des Angebots (Alter der Kinder zu Beginn der Förderung und Dauer der Förderung in Monaten) nach dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in der Kindertageseinrichtung differenziert betrachtet (vgl. Tab. HF-07.3.1-5 und HF-07.3.1-7 im Online-Anhang). Die spezielle Förderung beginnt in Einrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (mehr als 30 %) im Mittel im Alter von 41 Monaten, während die Kinder in Einrichtungen mit einem niedrigen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache zu Beginn der Förderung mit 49 Monaten bereits sieben Monate älter sind.

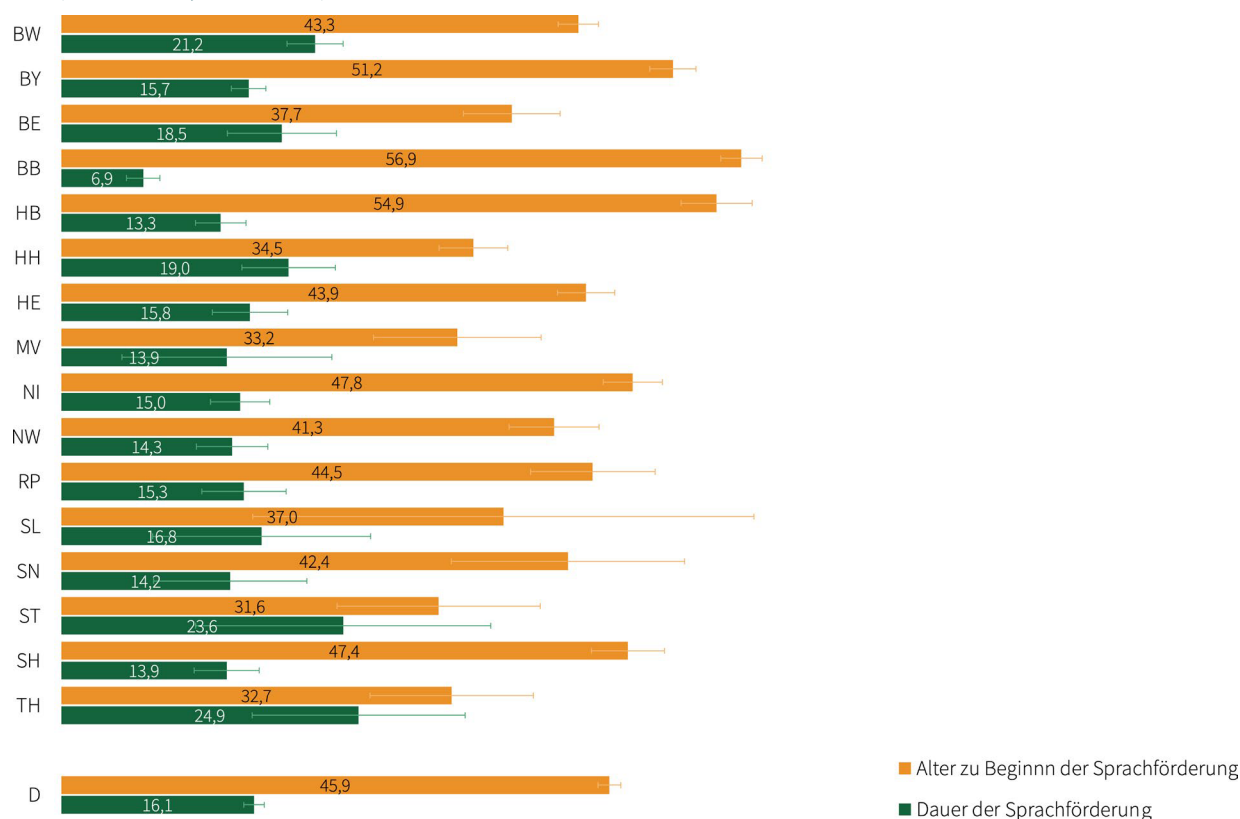
Ein ähnliches Muster findet sich bei der Dauer des speziellen Sprachförderangebots. In Einrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache dauert die Förderung mit 20 Monaten im Vergleich zu Einrichtungen mit einem niedrigen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (14 Monate) sechs Monate länger.

Qualität und Bedeutung von Sprachförderkonzepten im Alltag von Kindertageseinrichtungen

In den ERiK-Surveys wird regelmäßig die Qualität und Bedeutung von Sprachförderkonzepten im Alltag von Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive des pädagogischen Personals erhoben. Die Wertigkeit im Vergleich zu anderen Themen des Alltags in der Kindertageseinrichtung kann auf einer sechsstufigen Skala angegeben werden, die von 1 (gar nicht bedeutend) bis 6 (sehr bedeutend) reicht. Bundesweit waren 2024 wie schon in den Vorjahren 2022 und 2020 die folgenden Themen aus Sicht des pädagogischen Personals besonders maßgeblich (vgl. Tab. HF-07.3.3-1 im Online-Anhang):

⁶ Die Fallzahlen für einzelne Bundesländer sind in den Tabellen HF-07.3.1-4 und HF-07.3.1-6 im Online-Anhang teilweise sehr klein, d. h. die Daten müssen mit Vorsicht interpretiert werden.

Abb. HF-07.3-3: **Alter der Kinder zu Beginn der speziellen Sprachförderung und ihre Dauer in Monaten nach Ländern 2024 (Mittelwerte, in Monaten)**



Sie haben angegeben, dass Ihre Kindertageseinrichtung ein spezielles Sprachförderangebot anbietet. Wie alt sind die Kinder im Durchschnitt zu Beginn des Sprachförderangebots? Wie lange nehmen die Kinder an der Sprachförderung in der Regel teil?

Quelle: DJI, ERIK-Surveys 2024: Leitungsbefragung, Datensatz Version 1.0, https://doi.org/10.17621/erik2024_l_v01, gewichtete Daten auf Einrichtungsebene, Berechnungen des DJI

mündliche sprachliche Fähigkeiten (2024: Mittelwert 5,5), soziale Kompetenzen (2024: 5,6), körperliche und motorische Fähigkeiten (2024: 5,4) und die Fähigkeit, sich Sachen neu zu erschließen und zu erforschen (2024: 5,3). Der Förderung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien wird eine nachrangige Bedeutung zugemessen (2020 und 2024: 3,2, 2022: 3,4). Der Stellenwert mündlicher sprachlicher Förderung nahm bundesweit zwischen 2020 (5,6) und 2024 (5,5) statistisch signifikant ab, hat aber nach wie vor in absoluten Zahlen eine herausragende Bedeutung.

Mündliche sprachliche Förderung bundesweit weiterhin mit sehr hohem Stellenwert

Die Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche wird in den Bundesländern homogen eingeschätzt. Die Bedeutung mündlicher sprachlicher Fähigkeiten variierte 2024 minimal zwischen 5,4 (Hamburg) und 5,7 (Berlin, Sachsen, Sachsen-Anhalt). Auch 2020 und 2022 schätzte das Personal die Förderung mündlicher sprachlicher Fähigkeiten in allen Bundesländern als sehr bedeutend (>5,3) ein. Interessant ist die deutliche Diskrepanz zwischen der Bedeutung der Mündlichkeit im Vergleich zur Schriftlichkeit. So hat die Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten auf niedrigem Niveau 2024 (3,0) gegenüber 2020 und 2022 (jeweils 3,2) statistisch signifikant an Bedeutung verloren.

HF-07.4 Zusammenfassung

Die Förderung sprachlicher Kompetenzen bleibt ein zentrales Handlungsfeld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Die Ergebnisse des aktuellen Monitorings zeigen u. a., dass das

pädagogische Personal die Bedeutung sprachlicher Förderung durchweg hoch einschätzt – insbesondere mit Blick auf mündliche sprachliche Fähigkeiten. Diese Einschätzung hat sich über die Erhebungsjahre hinweg als stabil erwiesen und unterstreicht die hohe Relevanz des Themas im pädagogischen Alltag. Da ein Teil der Kinder, der über die Bundesländer deutlich variiert, eine nicht-deutsche Familiensprache spricht, ist eine passende Förderung sprachlicher Kompetenzen in den Kindertageseinrichtungen erforderlich. Das betrifft sowohl alltagsintegrierte Ansätze als auch spezifische Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit besonderen Bedarfen.

- Während sich die *Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen* allgemein nach einem Rückgang im Jahr 2022 wieder stabilisiert hat, ist beim Thema Sprache/Literacy ein kontinuierlicher Rückgang beim Besuch von Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema zu beobachten.
- Das Thema *Mehrsprachigkeit* sowie die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Sprachkompetenz hat insgesamt in der formalen Ausbildung des pädagogischen Personals an Bedeutung gewonnen. Dementsprechend sind Fort- und Weiterbildungsangebote zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und zur Anwendung von Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation von kindlicher Sprachentwicklung speziell für das ältere pädagogische Personal sinnvoll. In Einrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache sind mehrsprachige Materialien und Aktivitäten etablierter, bundesweit zeigen sich jedoch rückläufige Tendenzen.
- Hinsichtlich der *Umsetzung von Sprachförderkonzepten* unterscheiden sich die Strategien der Bundesländer erheblich. Während bundesweit die freie Beobachtung das dominierende Verfahren zur Sprachstandserhebung bleibt, setzen einige Länder auf standardisierte Beobachtungsbögen oder Screenings.

Insgesamt zeigt das Monitoring, dass der Bedarf an sprachlicher Förderung erkannt wird. Insbesondere in Einrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache beginnen Fördermaßnahmen früher und haben eine längere Dauer. Eine differenzierte und frühzeitige Sprachstandsdiagnostik und zielgenaue Förderung können zur Chancengleichheit beitragen. Darauf verweist auch eine aktuelle Publikation von Susanne Lochner und Antonia Scholz (2025), die strukturelle Zugangsbarrieren zur frühkindlichen Bildung für Kinder aus Einwanderungsfamilien beleuchtet. Sie plädieren für eine verbindliche, früh einsetzende Sprachstandsdiagnostik, gekoppelt an eine gezielte Förderung sowie für die engere Verzahnung von Kindertageseinrichtung, Schule und Integrationspolitik. Vor diesem Hintergrund erscheint nicht nur eine qualitätsvolle Umsetzung, sondern auch eine institutionenübergreifende Steuerung sprachlicher Bildung als zentraler Ansatzpunkt zukünftiger Maßnahmen.

Literatur

- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Opladen, S. 69–140
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden
- [BMBFSFJ] Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): Die Verträge der Bundesländer zum KiTa-Qualitätsgesetz. Hintergrundinformation. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/kita-qualitaet/die-vertraege-der-bundeslaender-zum-kita-qualitaetsgesetz-229224>
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2018): Statistiken der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. <https://doi.org/10.21242/22541.2018.00.00.1.1.0>
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019): Statistiken 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): Statistiken 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): Statistiken 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): Statistiken der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. <https://doi.org/10.21242/22541.2022.00.00.1.1.0>
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2023): Statistiken der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. <https://doi.org/10.21242/22541.2023.00.00.1.1.0>
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2024): Statistiken der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. <https://doi.org/10.21242/22541.2024.00.00.1.1.0>
- Gedon, B./Schacht, D. D./Gilg, J. J./Buchmann, J./Drexler, D./Hegemann, U./Kuger, S./Müller, M./Preuß, M./Ulrich, L./Wenger, F. (2023a): ERIK-Surveys 2020. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 3.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_v03
- Gedon, B./Schacht, D. D./Gilg, J. J./Classe, F. L./Herrmann, S./Brusis, M./Buchmann, J./Drexler, D./Guck, C./Kuger, S./Müller, M./Pachner, T./Preuß, M./Romefort, J./Tursun, N./Ulrich, L./Wenger, F. (2023b): ERIK-Surveys 2022. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2022_v02
- Gilg, J. J./Classe, F. L./Herrmann, S./Bopp, C./Buchmann, J./Pachner, T./Paulus, A./Preuß, M./Romefort, J./Selmayr, A./Tursun, N./Kuger, S. (2025): ERIK-Surveys 2024. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 1.0
- Herrmann, S./Ulrich, L. (2024): HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung. In: Fackler, S./Herrmann, S./Meiner-Teubner, C./Bopp, C./Kuger, S./Kalicki, B. (Hrsg.): ERIK-Forschungsbericht IV. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 201–212
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004
- Klinkhammer, N./Kalicki, B./Kuger, S./Meiner-Teubner, C./Riedel, B./Schacht, D. D./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2021): ERIK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld
- König, A./Kratz, J./Stadler, K./Uihlein, C. (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse: Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Küspert, P./Schneider, W. (2018): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 7. Aufl. Göttingen
- Lenhard, A./Lenhard, W./Segeer, R./Suggate, S. P. (2015): Peabody Picture Vocabulary Test. Deutsche Fassung. 4. Aufl. Frankfurt
- Lochner, S./Scholz, A. (2025): Frühe Bildung – aber nicht für alle. München
- Mayr, T./Ulich, M. (2006): Seldak – Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. 10 Sprachbeobachtungsbögen mit Begleitheft. Freiburg im Breisgau

- McElvany, N./Lorenz, R./Frey, A./Goldhammer, F./Schilcher, A./Stubbe, T. C. (2023): Zentrale Befunde im Überblick. In: McElvany, N./Lorenz, R./Frey, A./Goldhammer, F./Schilcher, A./Stubbe, T. C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, S. 13–25
- Penner, Z./Fischer, A./Krügel, C. (2006): Von der Silbe zum Wort. Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung. Troisdorf
- Schacht, D. D./Guck, C./Romefort, J. (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, C./Schacht, D. D./Klinkhammer, N./Kuger, S./Kalicki, B./Fackler, S. (Hrsg.): ERIK-Forschungsbericht III. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 209–232
- Schmidt, T. (2005): Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen. Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, S. 713–730. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., H. 5, S. 713–730
- Schöler, H./Brunner, M. (2028): Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE)
- [SWK] Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Bonn
- Tröster, H./Flender, J./Reineke, D./Wolf, S. M. (2016): DESK 3-6 R. Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten – Revision. Dortmund
- Ulich, M./Mayr, T. (2003): SISMIK Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. 10 Beobachtungsbögen mit Begleitheft. Freiburg im Breisgau
- Ulich, M./Mayr, T. (2006): seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Begleitheft zum Beobachtungsbogen + 10 Beobachtungsbogen für Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau
- Ulrich, M./Mayr, T. (2003): SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Begleitheft mit 10 Beobachtungsbögen. Freiburg im Breisgau
- Wenger, F. (2022): HF-07 Sprachliche Bildung. In: Klinkhammer, N./Schacht, D. D./Meiner-Teubner, C./Kuger, S./Kalicki, B./Riedel, B. (Hrsg.): ERIK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 155–165
- Wenger, F./Drexel, D. (2021): HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung. In: Klinkhammer, N./Kalicki, B./Kuger, S./Meiner-Teubner, C./Riedel, B./Schacht, D. D./Rauschenbach, T. (Hrsg.): ERIK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 165–176