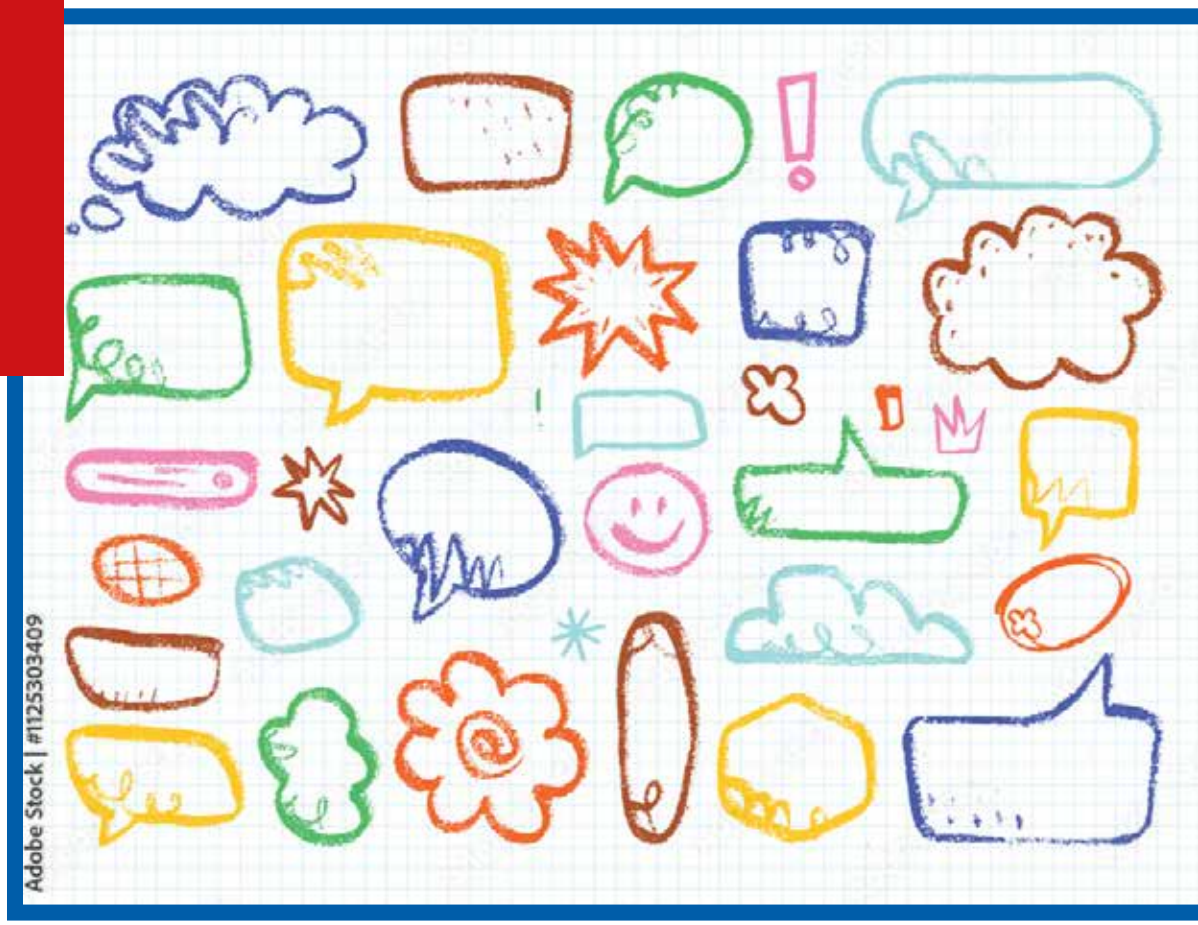
DER PARITÄTISCHE
Gesamtverband

Erfassung und Förderung der sprachlichen Entwicklung im Kontext der Kindertagesbetreuung

Handlungsempfehlungen für geeignete Maßnahmen und Konzepte aus interdisziplinärer Sicht



Von Niels Espenhorst, Dr.in Sophie Koch, Prof. Dr. Timm Albers,
Prof. Dr. Peter Cloos, Prof. Dr. Christian Glück,
Prof. Dr. Claudia A. Hruška, Prof. Dr. Wiebke Scharff Rethfeldt

Inhalt

Über die Autor*innen 3

Zusammenfassung 4
Kapitel 1: Erfassung der sprachlichen Entwicklung in der Kindertagesbetreuung 4
Kapitel 2: Sprachliche Entwicklung durch Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen unterstützen 6
Kapitel 3: Multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung zur Erfassung und Stärkung der sprachlichen Entwicklung 8

Einleitung 10

1. Erfassung der sprachlichen Entwicklung in der Kindertagesbetreuung 13
1.1 Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen 15
1.2 Sprachentwicklungstests und Sprachscreenings in Kitas 16
1.3 Logopädische Diagnostik 18

2. Sprachliche Entwicklung durch Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen unterstützen 20
2.1 (Alltagsintegrierte) Sprachbildung 21
2.2 Additive Sprachförderung 23
2.3 Bedarfsgerechte Sprachbildung 23
2.4 Logopädische Therapie 24

3. Multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung zur Erfassung und Stärkung der sprachlichen Entwicklung 25
3.1 Sprachbildung und Sprachtherapie: Zuständigkeiten und Herausforderungen 26
3.2 Systeme der Früherkennung 27

4. Handlungsempfehlungen 28
4.1 Handlungsempfehlungen für die Einschätzung der sprachlichen Entwicklung 28
4.2 Handlungsempfehlungen für die Stärkung der sprachlichen Entwicklung 32

5. Fazit 39

6. Literatur 40

Über die Autor*innen:

- **Niels Espenhorst**, Diplom-Sozialwissenschaftler und Referent für Kindertagesbetreuung des Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband, Repräsentant des Deutschen Nationalen Komitees der World Organisation for Early Childhood Education (OMEP).

- Dr.in **Sophie Koch**, Diplom/Klinische Sprechwissenschaftlerin und Referentin für Kinder-, Jugend- und Familienpolitik beim Volkssolidarität Bundesverband e. V.. Themen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten waren der Spracherwerb mehrsprachig aufwachsender Kinder sowie interkulturell-kommunikative Kompetenzen von Erzieher*innen. Sie arbeitete u. a. in Berlin als Sprach-, Sprech-, Schluck- und Stimmtherapeutin in logopädischen Praxen, Sprachfachkraft einer Weddinger Sprach-Kita sowie als Aus- und Fortbildnerin für Erzieher*innen zu den Schwerpunkten Sprachentwicklung, Sprachbildung, Kommunikation und Kulturarbeit.

- Prof. Dr. **Timm Albers**, Professor für Inklusive Pädagogik an der Universität Paderborn. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Schulen, Spracherwerb und Sprachliche Bildung bzw. alltagsintegrierte Sprachförderung.

- Prof. Dr. **Peter Cloos**, Professur für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Stiftung Universität Hildesheim. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern sowie professionelles Handeln in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit. Er ist u.a. Mitglied des Sprecherrates des Studiengangstages Pädagogik der Kindheit und Landeskoordinator für Deutschland der European Early Childhood Education Research Association (EECERA).

- Prof. Dr. **Christian Glück,** Professur für Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Universität Leipzig. Schwerpunkte sind Bildung, Prävention und Therapie bei Beeinträchtigungen des Sprechens, der Sprache und der Kommunikation. Ihm obliegt die Leitung des Landeskompetenzzentrums zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS).

- Prof. Dr. **Claudia A. Hruška,** Professur Kindheitspädagogik mit dem Schwerpunkt Kommunikation und Sprachbildung an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Forschungsschwerpunkte sind u. a. Interaktionsqualität / Prozessqualität, Videointeraktions- und Blickbewegungsanalysen mit Schwerpunkt auf Kommunikation und emotional-soziale Entwicklung, psychische Auffälligkeiten, z.B. Selektiver Mutismus. Seit 2023 Aufbau Hochschullernwerkstatt Kommunikation und Sprache (KoSe) an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

- Prof. Dr. **Wiebke Scharff Rethfeldt**, Professorin für Logopädie und Leiterin des Studiengangs Angewandte Therapiewissenschaften an der Hochschule Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Differenzialdiagnostik der Sprachentwicklungsstörung (SES) bei kulturell diversen und mehrsprachigen Kindern sowie konzeptionelle Überschneidungen zwischen Sprachförderung und Sprachtherapie. Sie war von 2022 bis August 2025 Generalsekretärin bzw. Vize-Präsidentin der International Association of Communication Sciences and Disorders (IALP).

Zusammenfassung

Kapitel 1: Erfassung der sprachlichen Entwicklung in der Kindertagesbetreuung

Die Erfassung der sprachlichen Entwicklung in Kindertageseinrichtungen erfolgt über Beobachtungs-, Screening- und Testverfahren, die jeweils praktische, methodische und ethische Herausforderungen mit sich bringen. Während für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder etablierte Verfahren existieren, fehlt es in der Praxis weitgehend an geeigneten Verfahren, um Mehrsprachigkeit kontextsensitiv und ressourcenorientiert zu berücksichtigen. Eine valide Einschätzung erfordert ein interdisziplinäres Vorgehen und enge Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften, Sorgeberechtigten und Gesundheitsdiensten.

Beobachtungsverfahren sind das zentrale Instrument zur Einschätzung der sprachlichen Entwicklung in Kindertageseinrichtungen. Sie erfassen das Kommunikations- und Sprachverhalten von Kindern in Alltagssituationen über längere Zeiträume und ermöglichen eine ganzheitliche Betrachtung ihrer Bildungsprozesse. Neben der weit verbreiteten freien Beobachtung kommen prozessorientierte Ansätze wie (Bildungs- und) Lerngeschichten sowie standardisierte Verfahren wie BaSiK, Seldak oder Sismik zum Einsatz. Beobachtungen ermöglichen nicht nur die Diagnostik, sondern fördern auch den Dialog mit Kindern und Sorgeberechtigten, indem Ergebnisse transparent gemacht und zur Stärkung von Selbstwirksamkeit genutzt werden. Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Anwendung ist die fachliche Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte sowie eine regelmäßige, systematische Durchführung.

Sprachscreenings und Sprachentwicklungstests sind standardisierte Verfahren zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen, die ergänzend zur Beobachtung eingesetzt werden können. Während Sprachentwicklungstests (z.B. der SETK 3-5) aufgrund ihres hohen Zeitaufwands und der hohen fachlichen Anforderungen für den Kita-Alltag in der Regel ungeeignet sind, bieten Screenings eine kurze Momentaufnahme der deutschen Sprachfähigkeiten, die das Kind bei diesem Anlass unter den gegebenen Umständen zeigt. Ihre Aussagekraft ist jedoch begrenzt: Sie liefern selten differenzierte Informationen zu Entwicklungsverläufen, sind anfällig für falsch-positive Ergebnisse und erlauben kaum Ableitungen für gezielte Fördermaßnahmen. Besonders problematisch ist der Einsatz bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, da viele Verfahren auf einsprachige Altersnormen basieren und typische Merkmale des Zweitspracherwerbs nicht selten fälschlich als Störung, Entwicklungsverzögerung oder erhöhter Sprachförderbedarf interpretiert werden.

Bei auffälligen Entwicklungsverläufen ist eine logopädische Diagnostik erforderlich, die frühzeitig, mehrdimensional und unter Berücksichtigung aller Sprachen erfolgt. Da bislang keine normorientierten Testverfahren vorliegen, die die spezifischen Bedingungen mehrsprachigen Spracherwerbs valide abbilden, sind alternative, nicht monolingual referenzierte Verfahren einzusetzen. Zusätzlich fehlt es an ausreichenden Versorgungsstrukturen, was zu langen Wartezeiten und verspäteten Interventionen führen kann.

Folgende Handlungsempfehlungen für die **Einschätzung der sprachlichen Entwicklung** und des Verstehens kindlicher Sprachbildungsprozesse werden im Rahmen der Expertise hervorgehoben:

1. **Beobachtungsverfahren als Grundlage der Sprachstandserfassung systematisch nutzen:** Geeignete Beobachtungsverfahren zur kontinuierlichen und differenzierten Erfassung sprachlicher Entwicklung und sprachbezogener Bildungsprozesse müssen systematisch und flächendeckend genutzt werden.

2. **Beobachtungsergebnisse konsequent in pädagogisches Handeln überführen:** Die verwendeten Instrumente zur Erfassung und Einschätzung der sprachlichen Entwicklung und zum Verstehen kindlicher Sprachbildungsprozesse müssen geeignet sein, individuelle Unterstützungsbedarfe abzuleiten.

3. **Sprachliche Vielfalt und individuelle Erwerbsverläufe differenziert erfassen:** Sprachstandserhebungen und Beobachtungsverfahren müssen die (Super)Diversität kindlicher Sprachwelten berücksichtigen und individuellen Erwerbsverläufe der Kinder differenziert erfassen, um stigmatisierende Zuschreibungen zu vermeiden.

4. **Mehrstufige, bedarfsorientierte Diagnostik etablieren:** Für die Einschätzung sprachlicher Entwicklung und des Verstehens von Sprachbildungsprozesse sind abgestimmte, mehrstufige Verfahren notwendig, die relevante Akteur*innen aus dem Gesundheitswesen systematisch einbinden und eine kontinuierliche, datenschutzkonforme Zusammenarbeit stärken.

5. **Strukturelle Rahmenbedingungen für qualitativ hochwertige Beobachtungsverfahren sichern:** Kindertageseinrichtungen müssen personell und finanziell so ausgestattet werden, dass entwicklungsbezogene Beobachtungen regelmäßig anforderungsgerecht durchgeführt werden können.

6. **Qualifizierte Anwendung der Verfahren gewährleisten:** Instrumente zur Erfassung der sprachlichen Entwicklung und der Beobachtung von kindlichen Sprachbildungsprozessen sollten ausschließlich von dafür qualifizierten Fachkräften eingesetzt werden, die ihre Anwendung sicher beherrschen und die Ergebnisse differenziert in begründete pädagogische Entscheidungen überführen können. Diese sind durch einrichtungsübergreifende Vernetzung und Fachberater*innen zu unterstützen.

7. **Kompetenzen zur Sprachbildung in der Ausbildung stärken:** Die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte muss auf die kompetente Einschätzung sprachlicher Entwicklung, des Verstehens kindlicher Sprachbildungsprozesse und Methoden der am Bedarf der Kinder ausgerichteten Sprachbildung ausgerichtet sein.

8. **Sprachentwicklungsdaten für Planung und Steuerung nutzen:** Anonymisierte Daten aus Sprachstandserhebungen, U-Untersuchungen und Schuleingangsuntersuchungen sollen stärker zur Qualitätsentwicklung und Steuerung auf kommunaler und Landesebene genutzt werden.

9. **Verfahren und Kooperationen kontinuierlich evaluieren und weiterentwickeln:** Verfahren zur Erfassung der sprachlichen Entwicklung und die Kooperationen unterschiedlicher Akteure müssen regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt werden, um ihre Eignung, Wirksamkeit und Praxistauglichkeit sicherzustellen.

Kapitel 2: Sprachliche Entwicklung durch Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen unterstützen

Sprachliche Bildung ist eine Kernaufgabe der Kindertagesbetreuung. Kitas bieten allen Kindern im Alltag vielfältige, bedeutungsvolle Kommunikations- und Sprechanlässe. Pädagogische Fachkräfte greifen Interessen und Äußerungen der Kinder auf, erweitern diese sprachlich und nutzen dabei u. a. Methoden wie handlungsbegleitendes Sprechen, Modellierung, Expansionstechniken oder offene Fragen. Voraussetzung sind eine tragfähige pädagogische Beziehung, ein verlässlicher Interaktionsrahmen sowie Fachkräfte, die sich ihrer Rolle als sprachliche Vorbilder bewusst sind und durch ihr eigenes Kommunikationsverhalten den Spracherwerb der Kinder wesentlich mitgestalten. Studien belegen, dass alltagsintegrierte Sprachbildung insbesondere in der frühen Kindheit die wirksamste Strategie zur Unterstützung kindlicher Sprachentwicklung ist. Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit mit den Familien zentral, da das sprachliche Interaktionsverhalten zu Hause einen entscheidenden Einfluss auf den Spracherwerb der Kinder hat.

Als zusätzliche Maßnahme für einzelne Kinder oder Kleingruppen mit festgestellten Förderbedarfen wird in der Kindertagesbetreuung oft additive Sprachförderung angeboten, meist in vorstrukturierten Programmen mit festen Abläufen. Diese Angebote sind häufig wenig flexibel, orientieren sich kaum an individuellen Bedürfnissen und finden teilweise in exkludierenden Settings statt. Nach dem „PISA-Schock“ eingeführte Programme dieser Art konnten in Studien überwiegend keine nachhaltigen Effekte auf Sprach- oder Schriftsprachkompetenzen nachweisen.

Bedarfsgerechte Sprachbildung kombiniert alltagsintegrierte Strategien mit gezielter individueller Unterstützung, die an den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder ansetzt. Sie erfordert eine regelmäßige Beobachtung der Sprachentwicklung, um passgenaue Impulse im pädagogischen Alltag zu setzen. Neben der individuellen Förderung spielen umfeldbezogene Ansätze eine zentrale Rolle, etwa durch die Zusammenarbeit mit den Familien und die Nutzung von Ressourcen im Sozialraum. Damit wird Sprachbildung als flexibles, beziehungsorientiertes und kontextsensibles Konzept verstanden, das auf die individuellen Lernrealitäten der Kinder eingeht.

Folgende Handlungsempfehlungen für die **Stärkung der sprachlichen Entwicklung in der Kindertagesbetreuung** werden im Rahmen der Expertise hervorgehoben:

1. **Kommunikative Handlungsfähigkeit aller Kinder stärken:** Sprachliche Bildung sollte dialogisch, interessengeleitet und beziehungsorientiert gestaltet sein, sodass Kinder Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit erfahren.

2. **Sprachförderliche und inklusive Umgebungen gestalten:** Eine anregende, strukturierte und zugleich ruhige Umgebung schafft die Grundlage für konzentrierte sprachliche Interaktionen.

3. **Mehrsprachigkeit wertschätzen:** Sprachliche Vielfalt muss in Kitas als Ressource anerkannt und genutzt werden, um Kommunikationsfähigkeit und Identität zu stärken, Diskriminierung abzubauen und Bildungschancen zu sichern.

4. **Professionalisierung sprachlicher Bildung durch spezialisierte Funktionsstellen:** Die Einrichtung von Funktionsstellen für einschlägig qualifizierte Fachkräfte ist ein zentraler Hebel zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung der sprachlichen Bildung.

5. **Fachberatung zur Qualitätssicherung sprachlicher Bildung ausbauen:** Eine qualifizierte, kontinuierliche und flächendeckende Fachberatung ist notwendig, um Kitas bei der Umsetzung sprachlicher Bildung professionell zu begleiten.

6. **Kitas mit hohem Anteil bildungsbenachteiligter Kinder strukturell stärken:** Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern in benachteiligten Lebenslagen benötigen gezielte Unterstützung zur Sicherstellung guter sprachlicher Bildung.

7. **Sprachbildung in Aus- und Weiterbildungen berücksichtigen:** Methoden der Sprachbildung und deren Anwendung müssen verbindlicher Bestandteil von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten für pädagogische Fachkräfte sein.

8. **Zusammenarbeit mit Familien** für bessere sprachliche Bildung nutzen: Die Zusammenarbeit mit Eltern ist gezielt zu stärken, um sprachliche Bildungsprozesse auch im familiären Alltag zu unterstützen.

9. **Kontinuität und Nachhaltigkeit gewährleisten:** Sprachliche Bildung braucht langfristige Strategien, verlässliche Strukturen und eine dynamisierte Finanzierung.

Kapitel 3: Multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung zur Erfassung und Stärkung der sprachlichen Entwicklung

Die Stärkung der sprachlichen Entwicklung erfordert eine enge multiprofessionelle Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen, Kinderarzt- und Logopädie-Praxen, Frühförderstellen, Jugendämtern und weiteren Institutionen – stets in enger Abstimmung mit den Sorgeberechtigten –, um Diagnostik, Förderung und Therapie wirksam zu verzahnen. Zugangsbarrieren entstehen häufig durch fehlende Unterstützung, lange Wartezeiten, Sprachbarrieren oder Unsicherheiten der Familien. Die Kooperation wird zudem durch fehlende Schnittstellen für die Weitergabe relevanter Informationen erschwert.

Pädagogische Förderung und logopädische Therapie sind getrennte, aber komplementäre Aufgabenbereiche, deren enge Verzahnung für die Identifizierung und Behandlung von Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen im Sinne inklusiver Bildung entscheidend ist. Logopädische Therapie als Teil des Gesundheitssystems wird über Heilmittelverordnungen finanziert, nur sehr selten über Budgets der Kinder- und Jugendhilfe, was organisatorische und rechtliche Herausforderungen für die Durchführung in Bildungseinrichtungen schafft. Der Austausch zwischen therapeutischem und pädagogischem Personal ist essenziell, wird aber nicht vergütet. Räumliche sowie materielle Voraussetzungen in Kitas erschweren vielfach die Kooperation.

Ergänzend spielen Systeme der Früherkennung eine zentrale Rolle: Netzwerke Frühe Hilfen unterstützen Familien ab der Schwangerschaft, kinderärztliche Vorsorgeuntersuchungen erreichen fast alle Kinder und prüfen regelmäßig die Sprachentwicklung, während Schuleingangsuntersuchungen flächendeckende Daten liefern. Diese Angebote werden jedoch bislang kaum systematisch für Prävention und Steuerung im Kontext von Sprachbildung und -therapie genutzt. Bessere Vernetzung, klare Zuständigkeiten, beschleunigte Verfahren und datenschutzkonforme Informationsweitergabe sind entscheidend, um Synergien zu nutzen und frühzeitig passgenaue Maßnahmen einzuleiten.

Folgende Handlungsempfehlungen für die **Kooperation und Vernetzung** werden im Rahmen der Expertise hervorgehoben:

1. **Familienberatung und Frühe Hilfen für Sprachbildung sensibilisieren**: Familien sollten frühzeitig für sprachförderliche Interaktion sensibilisiert werden. Dafür müssen lokale Bildungs- und Unterstützungsketten ausgebaut werden, um eine kontinuierliche Begleitung von der Schwangerschaft bis zum Jugendalter sicherzustellen.

2. **Freiwilligkeit und Vertrauen in Zusammenarbeit mit Familien stärken:** Freiwilligkeit als Grundprinzip der frühkindlichen Bildung muss handlungsleitend sein, um eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Familien zu gestalten.

3. **Interdisziplinäre Netzwerke stärken und Schnittstellen ausbauen**: Kommunale Netzwerke aus Bildung, Gesundheit und Therapie müssen gestärkt werden, um eine interdisziplinär abgestimmte und kontinuierliche Begleitung der sprachlichen Entwicklung von Kindern sicherzustellen.

4. **Informationsbündelung statt redundanter Testung:** Vorhandene Informationen zur sprachlichen Entwicklung müssen systematisch fallspezifisch und fallübergreifend gebündelt und ausgewertet werden, um Mehrfachtestungen zu vermeiden, Belastungen für Kinder und Familien zu reduzieren und eine effiziente Unterstützung zu ermöglichen.

5. **Kapazitäten für Diagnostik und Therapie ausbauen:** Die diagnostischen und therapeutischen Kapazitäten für logopädische Versorgung müssen gezielt ausgebaut werden, um eine frühzeitige Abklärung und Behandlung sprachlicher Auffälligkeiten sicherzustellen und lange Wartezeiten zu vermeiden.

6. **Sprachtherapie in Kitas rechtlich erleichtern und absichern**: Die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen müssen so angepasst werden, dass logopädische Therapien in Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden können.

7. **Erfolgreiche Modellprojekte verstetigen und ausweiten:** Erfolgreiche Modellprojekte zur sprachlichen Bildung müssen in die Regelförderung überführt, fachlich weiterentwickelt und bundesweit ausgebaut werden, um Nachhaltigkeit und flächendeckende Wirkung sicherzustellen.

Einleitung

Sprachentwicklung und Spracherwerb – ein- wie mehrsprachig – verlaufen bei den meisten Kindern unter günstigen Bedingungen und in beziehungsvollen Interaktionen ohne nennenswerte Schwierigkeiten. Zugleich zeichnet sich jedoch ab, dass die Herausforderungen für frühe Bildungseinrichtungen zunehmen. Prekäre strukturelle Rahmenbedingungen beeinträchtigen das Aufwachsen vieler Kinder und die Qualität ihrer frühen Bildung, Erziehung und Gesundheit: Unterfinanzierung, Fachkräftemangel, nachlassende Professionalisierung, unzureichende Unterstützungsstrukturen in hochdiversen Sozialräumen sowie fehlende wirksame Maßnahmen gegen Kinderarmut und soziale Benachteiligung prägen vielerorts den Alltag in Kindertageseinrichtungen – mit spürbaren Folgen für Bildungsqualität, individuelle Unterstützung und Chancengerechtigkeit[1].

Vor diesem Hintergrund nimmt die vorliegende Expertise die verbreitete Problematisierung des kindlichen Spracherwerbs – insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern – kritisch in den Blick. Die Ursachen für bestehende Ungleichheiten sind komplex und in erster Linie in strukturellen, sozialen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen zu suchen, die in der öffentlichen Debatte bislang zu wenig berücksichtigt werden. Nicht nur die Ursachen für aktuelle Entwicklungen sind komplex, die Lösungen sind es notwendigerweise auch, wenn mehr als die Symptome behandelt werden sollen.

Diese Expertise greift aktuelle bildungspolitische Forderungen auf und entwickelt sie weiter, um den komplexen Herausforderungen im Bereich sprachlicher Bildung gerecht zu werden. Die Ausführungen verfolgen das Ziel, evidenzbasierte und interdisziplinär abgestützte Handlungskonzepte für eine verlässliche Erfassung kindlicher Sprachentwicklung sowie eine nachhaltige Förderung sprachlicher Kompetenzen im Sinne bedarfsgerechter Sprachbildung im Kontext von Prävention, Teilhabe und Qualitätsentwicklung aufzuzeigen.

Die aktuelle Bundesregierung hat sich vorgenommen, „die verpflichtende Teilnahme aller Vierjährigen an einer flächendeckenden, mit den Ländern vereinbarten Diagnostik des Sprach- und Entwicklungsstands einzuführen“[2]. Die Große Koalition verknüpft dies zugleich mit der Erwartung an die Länder, bei einem „ermittelten Förderbedarf“ „geeignete und verpflichtende Fördermaßnahmen und -konzepte“ bereitzustellen. Ein solches Vorhaben kann nur gelingen, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse zur Aussagekraft und Wirksamkeit von Maßnahmen sowie aktueller Probleme bei der Erfassung und Stärkung von Sprachentwicklung und Spracherwerb im Kindesalter berücksichtigt werden. Die folgenden Ausführungen geben dahingehend eine Orientierung über unterschiedliche Formen der Erfassung des Sprachstandes sowie der Begleitung und Unterstützung von Kindern in ihrer Kommunikations-, Sprech- und Sprachentwicklung.

Sprachliche Entwicklung folgt der ständigen Auseinandersetzung mit sich und mit anderen, eingebettet in verschiedene kommunikative Praktiken. Kinder bei der sprachlichen Entwicklung zu begleiten, erfordert von pädagogischen Fachkräften besondere Fachlichkeit und Sensibilität: Erforderlich ist einerseits ein wertschätzender, kompetenzorientierter Blick, der die Vielfalt kindlicher Entwicklungsverläufe und -bedingungen berücksichtigt. Andererseits bedarf es einer geschulten Wahrnehmung für Anzeichen, die auf einen Unterstützungsbedarf bei der Sprachaneignung oder auf mögliche (Sprach-)Entwicklungsstörungen hinweisen. Eine an den individuellen Bedürfnissen der Kinder orientierte Unterstützung setzt eine kontinuierliche Beobachtung und eine einfühlsame Begleitung ihres sozialen und sprachlichen Handelns voraus – verbunden mit der fortlaufenden Reflexion des eigenen Sprachvorbilds und der pädagogischen Bildungspraxis. Sprachliche Bildung wird dabei kind- und lebensweltorientiert mit anderen

1 vgl. UNESCO 2025; OECD 2025

2 CDU, CSU und SPD 2025, S. 98

Bildungsbereichen verknüpft und schafft vielfältige Anlässe, ins Gespräch zu kommen und sprachliche Zugänge zur Welt zu eröffnen.

Die kommunikativ-sprachlichen Kompetenzen von Kindern in Deutschland werden mit unterschiedlichen Zielsetzungen, für verschiedene Zielgruppen und in diversen institutionellen Kontexten erhoben. Entsprechende Verfahren kommen sowohl in medizinisch-therapeutischen Zusammenhängen – etwa im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen oder in logopädischen Praxen – als auch in pädagogischen Settings wie Kindertageseinrichtungen zum Einsatz. Das Spektrum umfasst norm- und kriterienorientierte ebenso wie deskriptive sowie statische und dynamische Verfahren, die sich u. a. darin unterscheiden, ob sie sprachliche Fähigkeiten mit Normwerten vergleichen, Entwicklungsschritte überprüfen, sprachliches Verhalten im Alltag beschreiben oder Lernpotenziale sichtbar machen. Die Verfahren variieren folglich in Intention, Zielgruppen, beteiligten Fachpersonen und den zugrunde liegenden Beurteilungskriterien und liefern – abhängig von ihrem Design – jeweils unterschiedliche, für spezifische Zwecke nutzbare Ergebnisse. Da kein einzelnes Verfahren alle relevanten Bereiche abdeckt, ist häufig eine Kombination mehrerer Verfahren erforderlich. Im Folgenden werden Einsatzmöglichkeiten und Begrenzungen dieser Verfahren dargestellt.

Im pädagogischen Bereich kommen dabei im Wesentlichen drei unterschiedliche methodische Ansätze und Formate zum Einsatz: Grundsätzlich lassen sich Beobachtungsverfahren (offen oder standardisiert), Screenings und Testverfahren unterscheiden, die jeweils durch Befragungen und Fragebögen, die sich an pädagogische Fachkräfte oder Eltern richten, ergänzt werden können. In der Praxis werden diese Verfahren oftmals parallel eingesetzt, ohne systematisch aufeinander Bezug zu nehmen[3].

Die BeDo-Studie NRW[4] zeigt exemplarisch, dass in Nordrhein-Westfalen insgesamt 44 verschiedene Verfahren zur Beobachtung und/oder Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse in Kitas verwendet werden – im Durchschnitt kommen dabei in einer Einrichtung gleichzeitig rund vier Verfahren zum Einsatz. Nur rund zwölf Prozent der Einrichtungen nutzen weniger als drei Verfahren. Hinzu kommen weitere diagnostische Ansätze im Gesundheitswesen, u.a. bei kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen oder Schuleingangsuntersuchungen, sodass häufig mehrere Erhebungen mit unterschiedlichen Zielsetzungen parallel oder aufeinanderfolgend stattfinden. Unklar ist dabei, welche Verfahren verlässliche und für die Praxis relevante Informationen liefern und wie Fachkräfte die Ergebnisse nutzen können, um sprachliche Bildungsprozesse bei Kindern gezielt anzubahnen und deren Wirksamkeit zu überprüfen. Die Befragungsstudie „Landkarte sprachliche Bildung in Hessen“[5] zeigt dahingehend auf, dass Beobachtungen i. d. R. nicht in Zielen für die Förderung münden.

Diese Vielfalt macht deutlich, dass nicht nur die Datenerfassung, sondern vor allem die Gestaltung wirksamer Schnittstellen zwischen Kinder- und Jugendhilfe, Bildung, Medizin und Therapie zentral ist. Die Beteiligung unterschiedlicher Systeme mit jeweils eigenen Perspektiven unterstreicht, dass Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung vielfältige Ursachen haben können. Eine einseitige Fokussierung der öffentlichen Diskussion auf die Verbesserung von Deutschkenntnissen wird diesem komplexen Thema daher bei weitem nicht gerecht.

Eine aussagekräftige Einschätzung sprachlicher Entwicklung, die verlässliche Hinweise auf individuelle Unterstützungsbedarfe liefert, kann nur gelingen, wenn alle relevanten pädagogischen und medizinischen Professionen systematisch zusammenarbeiten. Geeignete Unterstützungsmaßnahmen müssen als prozessorientierte, interdisziplinäre Verfahren gestaltet werden, deren Zentrum stets das Kind bildet – nicht die Einrichtung oder das eingesetzte Instrument.

Der vorliegende Text folgt einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das sprachliche Bildung im Kindesalter als Teil eines umfassenden Entwicklungs- und Bildungsprozesses begreift. Sprache als kommunikatives Mittel, um sich auszudrücken und in Kontakt mit anderen zu kommen, ist dabei nicht

3 vgl. Kelle 2018
4 MFKKI NRW 2021
5 vgl. Hartig et al. 2021

isoliert zu betrachten, sondern eng mit der sensomotorischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung verknüpft. Sprachliche Entwicklung vollzieht sich dabei maßgeblich in sozialen Interaktionen, in denen Kinder durch gemeinsames Handeln, geteilte Aufmerksamkeit und dialogische Unterstützung sprachliche Fähigkeiten erwerben und vertiefen. Entwicklung, so die sozial-konstruktivistische Sichtweise, erwächst im Zusammenspiel der bisher erworbenen Fähigkeiten bei der ko-konstruktiven Aneignung kultureller Praktiken und Wissensbestände, häuslichen und anderen sozialen Kontexten, wie Bildungseinrichtungen[6]. Auch wenn in diesem Text vorrangig von Sprachentwicklung die Rede ist, muss sie stets im Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Kindes und seinem familiären und institutionellen Entwicklungskontext verstanden werden[7].

Der Begriff der *Förderung* in der Kindertagesbetreuung ist im Kontext sprachlicher Entwicklung vielschichtig und ambivalent zu betrachten. Einerseits verweist der in § 22 SGB VIII verankerte Förderauftrag auf die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ganzheitlich zu unterstützen – wozu ausdrücklich auch die sprachliche Entwicklung gehört. In diesem Sinne beschreibt „Förderung“ einen zentralen pädagogischen Auftrag, der auf Teilhabe, Entwicklungschancen und Bildungsgerechtigkeit zielt. Dieser umfassende Förderungsauftrag, der Bildung, Erziehung und Betreuung miteinander verknüpft, ist kind- und familienorientiert und hat die Schaffung positiver Lebensbedingungen für Kinder und ihre Familien und die Stärkung des demokratischen Miteinanders in der Gesellschaft zum Ziel[8].

Zugleich ist Förderung im bildungspolitischen, praxisbezogenen und öffentlichen Diskurs nicht selten defizitorientiert konnotiert[9]. Wird von „Sprachförderbedarf“ gesprochen, so impliziert dies oftmals, dass bei einem Kind ein Mangel oder Rückstand besteht, der durch gezielte Maßnahmen „behoben“ werden müsse. Das BMFSFJ hat im Rahmen des Bundesprogramms Sprach-Kitas dazu formuliert: „Bei aller Zustimmung zur Bedeutung von Sprachförderung wird in der fachpolitischen Diskussion wiederholt kritisch angemerkt, dass eine Förderung sprachlicher Kompetenzen immer auch mit dem Makel vorherigen Versagens verbunden wird, da nur das Kind gefördert wird, bei dem vorher Defizite festgestellt worden sind“[10].

Zudem impliziert „Förderung“ nicht selten ein asymmetrisches pädagogisches Verhältnis, in dem die pädagogische Fachkraft als aktive Gebende und das Kind als passiv Empfangender erscheint. Dies widerspricht modernen frühpädagogischen Bildungsverständnissen, die Lernen und Entwicklung als wechselseitigen, ko-konstruktiven Prozess begreifen. Kinder sind keine Objekte pädagogischer Förderung, sondern aktive Mitgestalter ihrer sprachlich-kommunikativen Entwicklung.

Vor diesem Hintergrund bedarf der Begriff „Förderung“ eines reflektierten und kontext- sowie diversitätssensiblen Gebrauchs. Er sollte nicht defizitmarkierend verstanden werden, sondern ressourcenorientiert – als Ausdruck einer pädagogischen Haltung, die sprachliche Bildung als Teil gelebter Inklusion begreift. Grundlegend ist dabei, dass eine kommunikations- und sprachanregungsreiche Umgebung selbstverständlich von pädagogischen Fachkräften wie auch von Eltern und anderen Bezugspersonen gestaltet wird. Die Vielfalt kindlicher Sprachbiografien bildet dabei den Ausgangspunkt für gemeinsames Lernen und Austausch – nicht eine Abweichung von einem vermeintlichen Normalmaß.

Im Folgenden werden zentrale Herausforderungen bei der Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Kindesalter sowie entsprechende Lösungsansätze dargestellt. Diese bieten eine Orientierung in den aktuellen Debatten über eine zielgerichtete Unterstützung von Kindern bei der sprachlichen Entwicklung.

6 vgl. Tomasello 2020
7 vgl. Blaschke-Nacak / Thörner 2021
8 vgl. Kaul et al. 2023; Memorandum zur Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland 2025
9 vgl. Drucks / Bremm 2021
10 BMFSFJ 2021, S. 108 f.; vgl. Zehbe 2021

1. Erfassung der sprachlichen Entwicklung in der Kindertagesbetreuung

Der Einsatz von Beobachtungs-, Screening- und Testverfahren zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen – verstanden als Fähigkeiten zur sprachlichen Auseinandersetzung der Kinder mit der in ihrer Umwelt vorfindbaren Phänomenen – bringt eine Reihe von praktischen, methodischen und ethischen Herausforderungen mit sich. Diese betreffen sowohl die Qualität der Verfahren als auch deren Umsetzung im pädagogischen Alltag.

Für die Erfassung der sprachlichen Entwicklung von einsprachig mit der deutschen Sprache aufwachsenden Kindern gibt es elaborierte und etablierte, von der Geburt bis in die späte Kindheit in regelmäßigen Abständen, mit unterschiedlichen Zielen und von unterschiedlichen Institutionen durchgeführte Verfahren.

Angesichts der Tatsache, dass 42 Prozent der unter Fünfjährigen in Deutschland einen sogenannten Migrationshintergrund haben[11] und fast ein Viertel aller Kinder in Kindertageseinrichtungen in der Familie vorrangig nicht Deutsch spricht[12], müssen Verfahren zur Einschätzung sprachlicher Entwicklung grundsätzlich mehrsprachige Erwerbsverläufe berücksichtigen. Eingesetzte Instrumente sollten empirisch validiert, kontextsensitiv, ganzheitlich und kindgerecht sein. Sie müssen erfassen, seit wann und in welchem Umfang ein Kind neben weiteren Sprachen Kontakt zur deutschen Sprache hat, denn nur auf Grundlage dieser Information ist der Verlauf des Spracherwerbs für die deutsche Sprache einschätzbar. Da die sprachlichen Fähigkeiten in den unterschiedlichen Sprachen nicht additiv, sondern interdependent sind, ist eine Bewertung nur dann aussagekräftig, wenn alle relevanten Sprachen und deren Nutzungskontexte einbezogen werden[13]. Insofern kann es in Hinblick auf mehrsprachiges Aufwachsen auch geboten sein, zwischen Sprachentwicklung und Spracherwerbsprozessen sowie der Bereitstellung von geeigneten und sensibilisierenden Bildungsprozessen zu unterscheiden[14].

Ein entscheidender Einflussfaktor auf die Kommunikations-, Sprech- und Sprachentwicklung ist auch der sozioökonomische Status eines Kindes[15]. Basit et al. (2015) konnten beispielsweise nachweisen, dass sowohl ökonomische Lebensbedingungen als auch Bildungshintergrund der Familie die sprachlichen Kompetenzen im frühen Kindesalter maßgeblich beeinflussen. So verfügen Kinder aus Familien mit geringem Einkommen oder niedriger formaler Bildung häufig über ein reduziertes sprachliches Anregungsumfeld, was sich in geringerem Wortschatz, eingeschränkter grammatischer Komplexität und weniger differenziertem Sprachgebrauch niederschlagen kann[16]. Weitere Studien zeigen sogar, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien ein signifikant erhöhtes Risiko für Sprachentwicklungsstörungen aufweisen[17].

Hinzu kommt, dass sozioökonomische Faktoren oftmals mit eingeschränktem Zugang zu frühkindlicher Förderung, Bildungsangeboten und therapeutischer Unterstützung einhergehen. Dadurch können sich bestehende Entwicklungsunterschiede weiter verfestigen[18]. Eine valide Beurteilung sprachlicher Entwicklung muss daher nicht nur die sprachliche, sondern auch die sozioökonomische Lebenssituation eines Kindes systematisch berücksichtigen, um ein ganzheitliches und chancengerechtes Bild seiner kommunikativ-

11 Statistisches Bundesamt 2025
12 BMFSFJ 2023, S. 832f.
13 vgl. u.a. Tietze et al. 2012

14 Sprachentwicklung bezeichnet den gesamten Entwicklungsverlauf der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes ab der Schwangerschaft – also den Prozess des Wahrnehmens, Verstehens, Produzierens und Strukturierens von Sprache über die Zeit hinweg. Spracherwerb hingegen bezeichnet genauer den Aneignungsprozess einer oder mehrerer Sprachen, bei dem Kinder – meist implizit und eingebettet in soziale Interaktionen – lautliche, grammatische, semantische und pragmatische Muster einer Sprache internalisieren. Sprachentwicklung umfasst somit die gesamte individuelle Entfaltung sprachlicher Kompetenzen, während Spracherwerb den lernenden Aneignungsprozess innerhalb dieser Entwicklung beschreibt.
15 vgl. Leder 2024; Schneider / Linberg 2021
16 vgl. Basit et al. 2015
17 Hoffmann et al. 2025
18 vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, 120f

sprachlichen Kompetenzen zu gewinnen. Informationen zur familiären Sprachbiografie und zum Sprachgebrauch außerhalb der Einrichtung sollten systematisch erhoben und in die Beurteilung einbezogen werden. Nur so kann ein umfassendes, differenziertes Bild der sprachlichen Entwicklung entstehen, das den tatsächlichen Ressourcen und Potenzialen eines Kindes gerecht wird. Aktuelle Sprachtests und -screenings berücksichtigen dies nicht, da sie unabhängig von Umweltfaktoren konstruiert sind. Sie sind in der Regel entweder entwicklungspsychologisch (z. B. SETK 3–5) und/oder sprachstrukturell bzw. sprachsystematisch fundiert (z. B. LiSe-DaZ, das ausschließlich Grammatik und nicht Lexikon, Semantik, Phonetik, Phonologie oder Pragmatik erfasst). Dadurch messen sie ausgewählte sprachliche Kompetenzen isoliert und erfassen Kontextfaktoren entweder gar nicht oder nur ergänzend, ohne sie in die Bewertung einzubeziehen[19].

Die Vielzahl der in Deutschland eingesetzten Verfahren sind aus verschiedenen institutionellen Kontexten hervorgegangen und tragen unterschiedlichen Zielsetzungen und Anforderungen Rechnung. Gleichzeitig weisen sie jeweils eigene methodische Stärken, Schwächen und Limitationen auf, die stets im Lichte ihrer jeweiligen Intentionen und Zielgruppen zu betrachten sind. Die Einsatzmöglichkeiten und Grenzen der Verfahren werden im Folgenden dargestellt. Die Darstellung folgt im Wesentlichen der Unterscheidung, die Anders et al. (2024) vornehmen: „Vorliegende Instrumente zur Einschätzung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten für Kinder vor der Einschulung können aus pädagogischer Sicht grundsätzlich einer der drei Kategorien Sprachentwicklungstests, Sprachscreenings und Beobachtungsverfahren zugeordnet werden“ [20]. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Begrifflichkeiten in der Praxis nicht immer konsistent und trennscharf verwendet werden. Eine genaue begriffliche Einordnung kann im Einzelfall notwendig sein, um Reichweite und Aussagekraft eines Instruments zu beurteilen.

Eine differenzierte und aussagekräftige Einschätzung der vielschichtigen Sprech-, Sprach- und Kommunikationsentwicklung von Kindern erfordert ein mehrstufiges und disziplinenübergreifendes Vorgehen. Dabei muss auch die medizinisch-therapeutische Perspektive integriert werden, da im Fall einer auffälligen Sprachentwicklung auch physiologische, kognitive oder neurologische Ursachen vorliegen können, z.B. alle Formen von Hörminderung, Sprachentwicklungsstörung, emotionale Störungen oder neurodiverse Entwicklungsformen, wie Autismus-Spektrum-Störung oder andere organische und entwicklungsneurologische Besonderheiten[21]. Insbesondere temporäre oder persistierende Hörstörungen – etwa ein Paukenerguss – treten bei Kindern unter fünf Jahren mit einer Prävalenz von rund 76 % auf und können zu einer mittelgradigen Schallleitungsschwerhörigkeit von bis zu 50 dB über einen Zeitraum von mehreren Wochen bis Monaten führen[22]. Solche Beeinträchtigungen sind für die Sprachentwicklung besonders relevant, da sie die Wahrnehmung, Verarbeitung und den Erwerb sprachlicher Strukturen deutlich beeinflussen können. Auf die interdisziplinäre Diagnostik wird spezifisch in Kapitel 3 näher eingegangen. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf Verfahren, die in Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden.

19 Aktuell befinden sich solche Verfahren in Entwicklung: z.B. TEBIK 4-8; Gagarina et al. 2025; Projekt SpraBiL untersucht aktuell Prozesse der Sprachbildung und Logopädie an der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Gesundheitssystems und wie die Kooperation von Kitas und Sprachtherapie gelingen kann.

20 Anders et al. 2024, S. 48f

21 vgl. Scharff Rethfeldt 2025

22 vgl. Scharff Rethfeldt 2025; vgl. Zaretsky et al. 2021

1.1 Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen

Die Einschätzung der kindlichen Kommunikations-, Sprech- und Sprachentwicklung erfolgt in der Regel durch die Beobachtung und Dokumentation des Verhaltens eines Kindes im Alltag frühpädagogischer Institutionen. Diese Verfahren setzen eine Beobachtung von Kindern in Alltagssituationen und über einen längeren Zeitraum bzw. zu unterschiedlichen Zeitpunkten voraus und berücksichtigen die gesamte Entwicklung des Kindes. Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Beobachtungsverfahren (mit unterschiedlichen Schwerpunkten, nicht nur für Sprache), die unterschiedlich stark standardisiert und wissenschaftlich fundiert sind. 94 Prozent der Kindertageseinrichtungen nutzen laut des ERIK-Surveys des Deutschen Jugendinstituts (DJI) die „Freie Beobachtung“ der Kinder zur Erhebung sprachlicher Kompetenzen, z.B. im Rahmen wortwörtlicher Mitschriften von Kindersprache oder Beobachtungen des Sprach- und Kommunikationsverhaltens[23].

Daneben werden sehr häufig allgemeine, an kindliche Interessen ansetzende, prozessorientierte Beobachtungsverfahren eingesetzt, die kindliche Bildungsprozesse im alltäglichen Geschehen in der Kindertageseinrichtung in den Blick nehmen, wie u.a. die Bildungs- und Lerngeschichten, das Beobachtungsverfahren des Early Excellence Ansatzes, das “Wahrnehmende Beobachten” oder der Ansatz “Themen der Kinder”. Sie zielen darauf, auf Basis der Beobachtungen Kinder als Akteur*innen in ihren Bildungsprozessen umfangreich und ganzheitlich unter Berücksichtigung der in den Bildungsplänen der Bundesländer beschriebenen Bildungsbereiche zu fördern[24]. Sprache und Kommunikation sind dabei wesentlicher und integraler Bestandteil der systematischen und kontinuierlichen Beobachtung sowie der anschließenden Bildungsmaßnahmen. Allerdings erlauben diese Verfahren nicht, Entwicklungskompetenzen vergleichend zu messen. Sie ermöglichen einen sensiblen und zugleich ressourcenorientierten Blick auf kindliche Bildungsprozesse, wenn Kinder in spezifischen Entwicklungsbereichen mehr Unterstützung benötigen als andere[25].

Weit verbreitet ist auch die (zusätzliche) Nutzung „standardisierter Beobachtungsbögen“ (z. B. Basik[26], liseb 1, liseb 2[27], Seldak,[28] Sismik[29]), die in 72 Prozent der Kindertageseinrichtungen angewendet werden[30]. Diese Verfahren betrachten insbesondere das (Interesse an) Sprach- und Kommunikationsverhalten, das Sprachverständnis und die “Frühkindliche Literacy“[31] eines Kindes und setzen so den Fokus auf Kommunikation und Interaktionsverhalten. Die Erfassung spontansprachlicher Äußerungen des Kindes oder Interaktionsanalysen im Kontext von Beobachtungen können bei professioneller Auswertung eine wertvolle Quelle für die Identifikation wichtiger Marker der Sprachentwicklung bei Ein- und Mehrsprachigkeit sein[32]. Aktuell werden bestehende Ansätze erweitert, indem prozessorientierte und standardisierte Screeningverfahren stärker kombiniert werden (z.B. Mondey Kurzskala[33], KOMPIK[34], BeoKiz[35]).

Beobachtungsverfahren kommen dem Anspruch eines kontinuierlichen Entwicklungs- bzw. Bildungsmonitorings entgegen, da sie in der Kindertagesbetreuung regelmäßig wiederholt werden können, vom ersten bis zum letzten Kita-Jahr. Vorausgesetzt, die Durchführung erfolgt fachlich professionell, fundiert und regelmäßig, können Beobachtungsverfahren geeignet sein [36], um Hinweise auf das Vorliegen einer Beeinträchtigung des Spracherwerbs oder einer anderen spezifischen Entwicklungsstörung zu liefern. Im Zentrum steht aber, die Bildung und Entwicklung der Kinder ganzheitlich, kontinuierlich und systematisch zu unterstützen. Insbesondere wenn diese

23 vgl. Fackler et al. 2024
24 vgl. Fuchs / Holzmann 2024; Cloos / Schulz 2011
25 Urban et al. 2015
26 Zimmer 2014
27 Schauland et al. 2014
28 Ulich / Mayr 2006
29 Ulich / Mayr 2003
30 vgl. Fackler et al. 2024
31 Frühkindliche Literacy (auch: „Emergent Literacy“ oder „entstehende Literalität“) bezeichnet alle frühen Fähigkeiten, Erfahrungen und Interessen mit Sprache und Schrift, die Kinder vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen entwickeln.
32 vgl. u.a. Grießhaber 2024; Voet Cornelli / Schulz / Tracy 2013
33 Pauen et al. 2012
34 Bertelsmann Stiftung 2012
35 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2024
36 vgl. Faas et al. 2021, S. 32 ff

Verfahren durch ihre individuelle Anwendung auch den Kontext der Bildung und Entwicklung, wie z.B. familiäre Lebenslagen, Mehrsprachigkeit oder Entwicklungsbesonderheiten, berücksichtigen können. Der pädagogische Nutzen der Beobachtung steigt erwiesenermaßen, wenn die sozialen und sächlichen Kontextbedingungen gelingender kommunikativer und sprachlicher Handlungen mit in den Blick genommen werden[37]. Durch Beobachtungsverfahren können Kinder ohne selektiven Fokus in Alltagssituationen beobachtet werden. Dadurch können auch unerwartete Stärken, Interessen oder Kommunikationsweisen sichtbar werden, die in stärker strukturierten Verfahren nicht gezeigt oder nicht erfasst werden.

Die Dokumentation von Entwicklungsverläufen und Bildungsprozessen mithilfe von Beobachtungsverfahren ist zudem kein reines Kontrollinstrument, sondern dient dazu, Kindern auch der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Entwicklung und ihren eigenen Bildungsprozessen zu ermöglichen. Ein wesentliches Merkmal vieler Verfahren ist hier, dass die erzielten Beobachtungsergebnisse in den Dialog mit den Kindern und Eltern gebracht werden (indem Kindern z.B. eine (Bildungs- und) Lerngeschichte vorgelesen oder diese im Elterngespräch präsentiert wird). Dadurch wird die kindliche Reflexionsfähigkeit und ihre eigene Selbstwirksamkeit unterstützt und der Dialog zwischen Kindern und Fachkräften, Eltern und Fachkräften und Fachkräften untereinander angeregt[38]. In dieser Form kann die Dokumentation eine Brücke zwischen unterschiedlichen Akteur*innen und Episoden der kindlichen Entwicklung und Bildung sein. Die Durchführung gezielter Beobachtungen setzt eine fachliche und methodische Kompetenz pädagogischer Fachkräfte voraus[39].

37 vgl. Wirts 2022
38 vgl. Koch 2022
39 vgl. Anders et al. 2024, S. 50

1.2 Sprachentwicklungstests und Sprachscreenings in Kitas

Ergänzend gibt es stärker standardisierte Instrumente zur (punktuellen) Sprachstandsfeststellung, die in Sprachentwicklungstests und Sprachscreenings unterschieden und sowohl in der Kindertagesbetreuung als auch in ärztlichen und therapeutischen Settings durchgeführt werden.

Komplexe Sprachentwicklungstests eignen sich wenig für die flächendeckende Durchführung in Kindertageseinrichtungen, da sie in der Regel sowohl in der Breite als auch in der Tiefe der Sprach- und Sprechfähigkeiten testen: Sie beanspruchen viel Zeit für die Anwendung und Auswertung und stellen hohe Anforderungen an die testdiagnostischen Kompetenzen bei den anwendenden Personen. Daher eignen sie sich weder für einen flächendeckenden Einsatz noch für die Anwendung durch pädagogische Fachkräfte, die keine diagnostische Ausbildung erhalten haben[40].

Hinzu kommen standardisierte Screening-Verfahren, für die das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache als gutes Qualitätskriterium eine zeitliche Dauer für die Durchführung von maximal 20 Minuten benennt, sodass die Gesamtzeit für Durchführung, Auswertung und Ergebnisrückmeldung idealerweise etwa eine Stunde pro Kind beträgt[41]. Sprachscreening-Verfahren bilden eine Momentaufnahme des Spracherwerbs zu einem festgelegten Zeitpunkt. Sie liefern wenig differenzierte Erkenntnisse über Entwicklungsverläufe, da sie weder regelmäßig durchgeführt werden noch medizinisch belastbare Diagnosen liefern. Sie dienen in erster Linie als hinweisgebende Früherkennung möglicher (drohender) Entwicklungsdefizite und sollten in ihrer Aussagekraft dementsprechend bewertet werden. Screenings tendieren dazu, den Schwellenwert für einen „Förderbedarf“ relativ niedrig anzusetzen. Dieses Vorgehen erhöht die Sensitivität, um möglichst kein Kind mit echtem Förderbedarf

40 vgl. Anders et al. 2024, S. 49
41 Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2013, S. 32

zu übersehen – führt aber zwangsläufig zu mehr falsch-positiven Ergebnissen, die Kindern fälschlicherweise einen „Förderbedarf“ attestieren. Hinzu kommt: Standardisierte Sprachscreenings “differenzieren [...] vor allem im unteren Kompetenzbereich und eignen sich nicht für die Diagnostik von Begabungen oder die Adaptation von Bildungsangeboten im „Normalspektrum“ der Entwicklung“. Ebenso wenig eignen sie sich für die Förderdiagnostik, das heißt, sie bieten nur eingeschränkt Hinweise zur Gestaltung anschließender Fördermaßnahmen.” [42] Auch äußere Faktoren wie Testumgebung, Tagesform des Kindes, Vertrautheit mit der Testperson oder Sprechangst können die Ergebnisse beeinflussen. Besonders bei jüngeren Kindern kann schon eine ungewohnte Situation dazu führen, dass sie ihr sprachliches Potenzial nicht zeigen (können). Standardisierte Sprachscreenings haben daher nur eine eingeschränkte Aussagekraft und erlauben kaum Ableitungen für die Gestaltung anschließender Fördermaßnahmen[43], insbesondere wenn sie flächendeckend eingesetzt werden sollen und nicht in eine individuelle, auf Förderung fokussierende Entwicklungsplanung eingebunden sind. Ihr Nutzen dürfte vor allem dann gegeben sein, wenn sie gezielt, von geschultem Personal und im Rahmen einer systematischen und prozessorientierten Beobachtung und Einschätzung sprachlicher Entwicklungsverläufe eingesetzt werden. Allerdings fehlen bislang weitgehend empirische Befunde, die die Wirksamkeit auf die Umsetzung sprachbildender und -fördernder Maßnahmen solcher diagnostisch gestützten Vorgehensweisen im deutschen Kontext belegen[44].

Insbesondere mehrsprachig aufwachsende Kinder werden durch den Einsatz vorhandener Sprachtests und -screenings systematisch benachteiligt, da viele Verfahren auf Altersnormen des einsprachigen Erwerbs basieren[45]. Typische Merkmale mehrsprachigen Aufwachsens – wie Sprachmischungen oder herkunftssprachliche Transfers – werden konzeptionell nicht berücksichtigt oder fälschlich als Sprachstörung interpretiert. Auch wird Kindern durch die Verfahren oft ein „erhöhter Förderbedarf“ im Deutschen bescheinigt, ohne dass die Kontaktdauer und -qualität mit der deutschen Sprache bei der Beurteilung der „Testergebnisse“ berücksichtigt wird. Oder es werden pathologisch bedingte Auffälligkeiten fälschlicherweise mit den Bedingungen des Mehrspracherwerbs begründet. Dies verstärkt den falschen Eindruck, Deutscherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit sei per se problematisch und störungsanfällig[46]. Tatsächlich zeigen zahlreiche Befunde vielmehr, dass mehrsprachiges Aufwachsen metalinguistische und spezifische kognitive Fähigkeiten, wie selektive Aufmerksamkeit und Handlungssteuerung, verstärkt[47].

Besonders kritisch wird es, wenn an solche fehleranfälligen Ergebnisse stigmatisierende Selektionsentscheidungen (z.B. gesonderte additive Förderung außerhalb der Kita, Empfehlung für Besuch einer schulischen Vorschule oder der Besuch einer Sprachheilschule, Zurückstellung der Einschulung etc.) geknüpft werden: Kinder laufen Gefahr, falsch zugewiesen zu werden, was ihre Bildungsbiografie nachhaltig beeinträchtigt und strukturelle Ungleichheiten weiter verfestigt. Auch die Entscheidung für eine zusätzliche Förderung innerhalb der Kita, die über eine allgemeine alltagsintegrierte Sprachbildung hinausgeht und dadurch Kinder als „abweichend“ markiert, bedarf eines diversitäts- und kontextsensiblen Umgangs aufgrund der Gefahren der Dramatisierung von Differenz und Stigmatisierung[48].

42 Anders et al. 2024, S. 49
43 vgl. Anders et al. 2024, S. 49 und Paetsch / Heppt 2023, S. 120
44 Egert / Hopf 2025
45 vgl. Kiese-Himmel 2020; Akbaş / Polat 2022; Scharff Rethfeldt 2023; Koch 2014
46 vgl. Scharff Rethfeldt / Heinzelmann 2025 und Scharff Rethfeldt et al. 2024
47 vgl. de Groot 2011; Craik 2018
48 Boger 2017

1.3 Logopädische Diagnostik

Grundsätzlich sind die Begriffe Screening und Sprachstandserhebung aus kindheitspädagogischer Perspektive von den Begriffen Screening und Sprachentwicklungsdiagnostik aus medizinisch-therapeutischer Perspektive zu unterscheiden. Denn ein weiterer Schritt zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen eines Kindes ist die logopädische Befunderhebung. Diese ist immer dann indiziert, wenn die kindliche Kommunikations-, Sprech- und Sprachentwicklung auffällig verläuft.

Laut dem Barmer Institut für Gesundheitsforschung hatten im Jahr 2024 bundesweit 14,2 Prozent der bei der Barmer versicherten Kinder eine dokumentierte Diagnose für eine Entwicklungsstörung des Sprechens und der Sprache (ICD-F80)[49]. Damit ist der Anteil der Kinder mit einer diagnostizierten Sprachentwicklungsstörung in den letzten zehn Jahren um fast drei Prozentpunkte gestiegen. Neben den ambulanten Diagnosen liegen auch bundesweite Daten der AOK über die Verordnung von Heilmitteln vor. Die Patientenraten der Stimm-, Sprech-, Sprach- und Schluckstherapie (SSSST) nehmen für Kinder mit dem vierten Lebensjahr deutlich zu und steigen bis zum Alter von sechs Jahren, um danach wieder deutlich zurückzugehen. Damit liegt ein deutlicher Schwerpunkt der SSSST bei fünf- bis siebenjährigen Kindern. Im Jahr 2023 wurden für 22,5 Prozent der sechsjährigen Jungen und für 15,4 Prozent der sechsjährigen Mädchen Sprachtherapien abgerechnet[50].

Analysen aus dem pädagogisch- logopädischen Bereich verweisen auf einen ähnlichen Geschlechtsunterschied in der Förderungsquote[51]. Eine therapiebedürftige Sprach-, Sprech- oder Kommunikationsstörung besteht langfristig und kann im Zusammenhang mit einer Hörminderung, einer allgemeinen Entwicklungsstörung oder einer Sprachentwicklungsstörung (SES) stehen. Als ursächlich für eine SES wird eine genetische Disposition angenommen[52], weshalb bei ein- und mehrsprachigen Kindern eine ähnliche Prävalenzrate beobachtet wird.

Viele mehrsprachig und/oder in sozialen Problemlagen aufwachsende Kinder werden jedoch zu spät und mit dafür ungeeigneten Verfahren untersucht, was das Risiko von Fehldiagnosen und Fehlallokationen erhöht[53]. Hinzu kommt, dass verschiedene in der Praxis eingesetzte Testverfahren bei ein und demselben Kind zu deutlich voneinander abweichenden Ergebnissen führen können, insbesondere wenn sie die mehrsprachigen Erwerbsbedingungen nicht berücksichtigen[54]. Eine logopädische Sprachentwicklungsdiagnostik sollte bei Verdacht auf eine Entwicklungsstörung daher frühzeitig und unter Einbezug der Erwerbsbedingungen sowie aller vom Kind genutzten Sprachen erfolgen, um Fehlbeurteilungen zu vermeiden[55]. Dabei ist auch die retrospektive Betrachtung der Sprachentwicklung in allen beteiligten Sprachen bedeutsam. Gerade hier kommt der engen und zeitnahen Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften, Bezugspersonen der Kinder sowie der kinderärztlichen und logopädischen Praxen eine besondere Bedeutung zu.

In Deutschland erfolgt diese differenzialdiagnostische Abklärung zwischen einem Förder- und einem Therapiebedarf bislang ausschließlich nach ärztlicher Verordnung in logopädischen Praxen oder in Diagnostikzentren (z.B. SPZ, KJPD) durch Logopäd*innen oder Sprachtherapeut*innen, oft im Rahmen einer umfassenderen Entwicklungsdiagnostik, die eben nicht allein sprachliche Kompetenzen zu erfassen hat, sondern in Beziehung zu anderen Entwicklungsmaßen gesetzt wird. Eine qualifizierte Sprachentwicklungsdiagnostik erfolgt demnach durch Fachkräfte mit entsprechender Expertise und beruht in der Regel nicht auf einem einzelnen Verfahren, sondern auf einer mehrdimensionalen Erhebung (z. B. Einbezug einer ausführlichen Anamneseerhebung, Hörtests, Beobachtungen, Auswahl spezifischer Sprachdi-

49 BARMER Institut für Gesundheitsforschung 2024
50 u.a. Wissenschaftliches Institut der AOK 2024
51 vgl. Theis et al. 2025
52 vgl. Magielski et al. 2025
53 vgl. Scharff Rethfeldt / Heinzelmann 2025; Scharff-Rethfeldt et al. 2024; Scharff Rethfeldt 2023
54 vgl. Stephan / Keilmann 2015
55 vgl. Nayeb et al. 2021

agnostik und Analyse von Spontansprache). Die Ergebnisse werden idealerweise im Dialog mit Eltern und weiteren Fachkräften interpretiert, um eine fallspezifische Einschätzung zu ermöglichen.

Dabei ist zu betonen, dass es auch für medizinisch-therapeutische Settings bisher keinen sprachdiagnostischen Test gibt, der die Mindestanforderungen an Testgütekriterien – insbesondere eine sehr gute bis akzeptable Sensitivität und Spezifität – für die Differenzialdiagnostik bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern unter Berücksichtigung von Sprachexposition und Sprachenkombination erfüllt und den Vergleich mit Altersnormen einer repräsentativen Stichprobe erlaubt[56]. Zur Diagnostik sind daher alternative, nicht normorientierte Verfahren einzusetzen, da die monolinguale Entwicklung nicht als Referenz für die Beurteilung der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder dienen kann[57].

Eine Herausforderung sind hierbei zunehmende Versorgungsengpässe in der kindertherapeutischen und -ärztlichen Versorgung. In manchen Regionen müssen Familien bis zu 30 Monaten auf Termine für eine logopädische Sprachentwicklungsdiagnostik und therapeutische Versorgung für ihre Kinder warten, manche Wartelisten sind bereits geschlossen[58]. Diese Verzögerungen erschweren eine zeitnah erforderliche differenzialdiagnostische Abklärung. Sie führen zugleich zum einen dazu, dass wichtige Entwicklungspotenziale ungenutzt bleiben als auch manche Kinder mit Entwicklungsstörungen nicht bedarfsgerecht versorgt werden. Hinzu kommen regionale Versorgungsunterschiede: In ländlichen Gebieten sind Arzt- oder Therapiepraxen nicht selten unterbesetzt oder gar nicht vorhanden, während in urbanen Zentren die vorhandenen Angebote nicht ausreichend die zunehmende Nachfrage abdecken können.

Erschwerend können auch sprachliche und kulturelle Barrieren wirken. Diese können den Zugang zu Diagnostik und Therapie zusätzlich behindern, wenn interkulturell kompetente Diagnostiker*innen und Dolmetscherdienste fehlen. Die Kombination aus langen Wartezeiten, ungleichen regionalen Strukturen und Kommunikationsbarrieren führt in der Praxis häufig dazu, dass zu viele Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen erst verspätet oder unzureichend behandelt werden können[59].

56 vgl. Wood et al. 2025
57 u.a. Voet Cornelli et al. 2013; Scharff Rethfeldt et al. 2024
58 vgl. Leder 2024; Rating 2025
59 vgl. Scharff Rethfeldt 2019; Zaretsky et al. 2021

2. Sprachliche Entwicklung durch Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen unterstützen

Kindertageseinrichtungen können – sofern eine hohe pädagogische Prozess- und Strukturqualität gewährleistet ist – einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die sprachlichen Kompetenzen von Kindern zu stärken, indem sie eine anregungsreiche Sprachumwelt bereitstellen[60]. Um auf die individuellen Bedarfe einzelner Kinder eingehen zu können, besteht die Herausforderung darin, kontinuierlich eine gezielte Verknüpfung von dokumentierten Sprachentwicklungsständen und Informationen zu den Lebens- und Sprachwelten der Kinder sowie von speziellen Methoden und Angeboten sprachlicher Bildung in der Praxis vorzunehmen. Dies scheitert in der Praxis viel zu häufig nicht nur an zeitlichen Ressourcen, die vielen pädagogischen Fachkräften für die gezielte Arbeit mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen fehlt. Darüber hinaus spielen auch Strukturmerkmale, wie der Fachkräftemangel und gering qualifizierte Fachkräfte eine nicht unwesentliche Rolle sowie weitere Herausforderungen des pädagogischen Alltags. Auch die verwendeten Verfahren zur Sprachstandsfeststellung erlauben nicht immer Rückschlüsse für die konkrete pädagogische Praxis der Bildung und Förderung. Verfahren, die nur erfassen, ob Kinder bestimmte Normen erfüllen, ohne Ansatzpunkte für ihre Unterstützung aufzuzeigen, erlauben zwar eine grobe statistische Bewertung der Zielerreichung, bieten jedoch keine Grundlage für konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Situation der Kinder. Daher müssen Verfahren zur Ermittlung sprachlicher Kompetenzen der Kinder – oft eingeengt auf die Sprachstandserfassung – immer auch im Zusammenhang mit möglichen pädagogischen (und ggf. medizinisch-therapeutischen) Maßnahmen betrachtet werden.

Die Potenziale der Verfahren zur Sprachstandserhebung werden bislang ebenso wenig ausgeschöpft wie jene der sprachlichen Bildung, die in pädagogischen Settings noch zu selten vollständig zur Geltung kommen[61]. Ursachen liegen sowohl in strukturellen Rahmenbedingungen – etwa großen Gruppen, schlechten Fachkraft-Kind-Relationen oder unzureichender Qualifikation der Fachkräfte – als auch in der Gestaltung der pädagogischen Prozesse, also insbesondere darin, wie alltägliche Interaktionen genutzt und sprachliche Anregungsqualität hergestellt wird. Diese Befunde deuten stark darauf hin, dass eine Stärkung der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen durch Sensibilisierung und Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte deutlich verbessert werden könnte.

Die vorliegende Expertise orientiert sich an der aktuellen Forschungslage und unterscheidet daher bewusst zwischen (alltagsintegrierter) Sprachbildung und additiven Sprachfördermaßnahmen. Dadurch sollen klare Handlungsempfehlungen ermöglicht und Konzepte gestärkt werden, die sich als besonders wirksam erwiesen haben, während zugleich begrenztere Ansätze fachlich eingeordnet werden können.

Die wirksamsten Bedingungen für Sprachentwicklung entstehen in interessengeleiteten Interaktionen[62] innerhalb „authentischer Kommunikationssituationen“ [63]. Forschung der letzten Jahre zeigt deutlich, dass isolierte, additive Sprachfördermaßnahmen vergleichsweise geringe Effekte erzielen[64], während die Qualität der Beziehungsgestaltung einen entscheidenden Einfluss auf kindliche Lernprozesse hat – gerade im Spracherwerb, der auf Vertrauen, Zugehörigkeit und Resonanz basiert[65].

60 Albers 2009, S. 282

61 Anders et al. 2022, S, 37
62 vgl. Wirts / Wertfein 2022; Geyer et al. 2018; Hormann et al. 2021
63 Albers 2012, S. 57
64 Wolf 2019, S. 100f; Haug-Schnabel / Bensel 2012, S. 56; Albers 2011, S.81; Egert et al. 2024; Egert / Hopf 2016, 2025; Zimmer et al. 2025
65 vgl. Haug-Schnabel / Bensel 2012, S. 54; Jüttner / Koch, 2012;

Eine professionelle sprachliche Bildung erfordert daher sowohl fundiertes Wissen über ein- und mehrsprachigen Spracherwerb als auch eine ausgeprägte Methoden- und Handlungskompetenz[66]. Dazu zählen insbesondere ein sprachlich anregendes Vorbildverhalten sowie die Fähigkeit, reichhaltige sprachbildende Interaktionen und Settings alltagsintegriert zu gestalten[67].

Im Folgenden wird vorgestellt, welche methodischen Herangehensweisen im Kontext der Kindertagesbetreuung zur Diskussion stehen und welche Vorteile und Begrenzungen diese haben. Wichtig ist, dass Kinder, bei denen strukturierte Beobachtungen oder Screening-Verfahren den Verdacht auf eine Entwicklungsstörung nahelegen, zeitnah medizinisch-therapeutisch diagnostiziert werden, um bei Bedarf eine individuelle (sprach)therapeutische Behandlung zu erhalten. Mehr dazu in Kapitel drei[68].

2.1 (Alltagsintegrierte) Sprachbildung

Alltagsintegrierte Sprachbildung meint „die systematische Anregung und Gestaltung von vielen und vielfältigen Kommunikations- und Sprechanlässen im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen“ über den gesamten Prozess der Sprachaneignung hinweg. Sie führt zu „Fähigkeiten, sich in den unterschiedlichsten Situationen angemessen und nuancenreich ausdrücken zu können und vielfältigen Verstehensanforderungen gerecht zu werden“[69]. Sie ist die grundlegende Form der Sprachbildung, weil sie in jeder Situation Anwendung finden kann und sich an alle Kinder zugleich richtet, wobei grundsätzlich situativ jeweils abgewogen werden muss, welche Settings (Begrüßungen. Essenssituationen, Bilderbuchbetrachtungen, Freispiel etc.) ein besonders hohes Sprachbildungspotenzial haben[70]. Dieses Konzept hat nicht zuletzt aufgrund des Bundesprogramms Sprach-Kitas eine erhebliche Verbreitung gefunden. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung erfolgt durchgängig, soll „alltägliche Bildungsanlässe sprachlich begleiten und in reale sprachliche Austauschprozesse zwischen Kindern und Fachkräften einbinden“[71] und stellt das Fundament der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen dar.

Um im Alltag vielfältige Gesprächsanlässe gezielt zu gestalten und zu nutzen, brauchen pädagogische Fachkräfte ein gefestigtes und praxiserprobtes Methodenrepertoire, kommunikative Kompetenzen und eine wertschätzende Haltung. Sie müssen in der Lage sein, geeignete Situationen dafür zu erkennen oder bewusst herbeizuführen. Dabei gilt es sprachlich an Handlungen und Interessen des Kindes anzuknüpfen sowie Äußerungen und Gedanken des Kindes aufzugreifen und zu erweitern, diese mit spezifischen Bildungsthemen zu verknüpfen, weil Sprachbildung nicht nach einem vorgegebenen Schema vollzogen werden kann, sondern immer an die aktuellen Themen der Kinder gekoppelt ist, die in der Kommunikation gerade verhandelt werden[72].

Zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung gehören bewährte Methoden und Interaktionsstrategien wie handlungsbegleitendes Sprechen, sprachanregendes Verhalten, expansives und korrektives Feedback (auch „Modellieren“ oder „Language Modelling“), sprachliche Erweiterungen (Expansion / Extension), offene Fragen, Dialogisieren, anhaltendes gemeinsames Denken, Bilderbuchbetrachtungen und Explorieren[73]. Auch sprachliche und kommunikative Interaktionen, die z.B. auf phonetisch-phonologischer Ebene mit Sprache spielen (z.B. durch Reime, rhythmisierte Sprache und Lieder) oder das Philosophieren mit Kindern gehören in das Methodenrepertoire der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Pädagog*innen müssen sich dabei ihrer Rolle als Sprachvorbild bewusst sein und Kinder über Fra-

Albers 2012, S. 57; Salisch et al. 2021, Egert / Hopf, 2018; Wirts 2023; Briedigkeit / Fried 2011

66 vgl. Wirts et al. 2016; Egers / Hopf 2025; Zimmer et al. 2025

67 vgl. Reichert-Garschammer / Kieferle 2016; Wirts et al. 2019

68 vgl. auch Beiträge von Rohlfs und Rating in Scharff Rethfeldt (Hrsg.) 2025, S. 10ff

69 Griepner 2016

70 Hormann et al. 2021

71 Salisch / Cloos 2021, S. 7

72 Salisch / Cloos 2021

73 Reichert-Garschammer / Kieferle 2011

getechniken und Gesprächsanlässe in Alltagssituationen zu häufigen und vielfältigen Äußerungen anregen[74]. Je gekonnter Fachkräfte diese Strategien und Methoden umsetzen, desto seltener ergeben sich Bedarfe für spezifische Maßnahmen der gezielten Förderung[75].

Zugleich reicht es nicht aus, dass pädagogische Fachkräfte Sprachlehrstrategien kennen und anwenden können, "um sie im Alltag wirksam werden zu lassen. Es ist vielmehr nötig, in Interaktion mit den Kindern eine hohe pädagogische Beziehungsqualität herzustellen, die sich in einem responsiven Aufgreifen der Themen und Fragestellungen der Kinder niederschlägt."[76] Dafür sind allerdings angemessene Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit notwendig: "Für den Kindergartenalltag bedeutet dies, dass Situationen wie Mahlzeiten und Bilderbuchbetrachtungen erst dann zu sprachförderlichen Gelegenheiten werden können, wenn Kinder und Fachkräfte nicht permanent an deren organisatorischer Sicherstellung arbeiten müssen. Erst wenn für Kinder und Fachkräfte ein verlässlicher Interaktionsrahmen hergestellt ist, besteht eine Basis dafür, dass Sprachbildung stattfinden kann."[77] Auch wenn vorliegende Studien und Studienzusammenfassungen darauf hinweisen, dass alltagsintegrierte Sprachbildung aufgrund der vorhandenen Ressourcen (Zeit, Kompetenzen, Personalschlüssel etc.) noch nicht durchgehend die gewünschte Wirkung zeigen kann, scheint diese für die überwiegende Mehrheit der Kinder bislang am besten geeignete Strategie für erfolgreiche Sprachbildung- und -förderung zu sein. Aber auch bei Kindern, die zusätzlicher Unterstützung bedürfen, stellt die alltagsintegrierte Sprachbildung eine zentrale Förderstrategie dar (siehe Kap. 2.2). Die Erfolge sind jedoch daran gekoppelt, dass pädagogische Fachkräfte eine intensive Schulung erfahren und unterstützt werden[78]. Positiv stimmt, dass mehrere Studien darauf verweisen, dass die Schulung von Kompetenzen alltagsintegrierter Sprachbildung auf die sprachliche Entwicklung von Kindern Wirkung zeigt[79]. Alltagsintegrierte Sprachbildung erschöpft sich aber nicht darin, im alltäglichen Miteinander – beim Essen, Anziehen, Freispiel – eine sprachanregende Umwelt zu schaffen. Sprachbildung findet ebenso in spezifischen Situationen statt, die ein hohes Sprachbildungs- und -förderpotenzial haben, wie z. B. die dialogische Bilderbuchbetrachtung, das gemeinsame Philosophieren, die gemeinsame Betrachtung des Portfolios eines Kindes, die Besprechung einer Bildungs- und Lerngeschichte, die gemeinsame Erörterung eines naturwissenschaftlichen Phänomens oder der Austausch mit ausgewählten Kindern beim Einkauf. Solche Situationen, die stärker geplant und strukturiert sein können, sind ebenso in den pädagogischen Alltag integrierbar, ohne dass Kinder ausgesondert werden[80].

Darüber hinaus kommt pädagogischen Fachkräften im Rahmen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung zunehmend auch eine Beratungsfunktion gegenüber Eltern und anderen Bezugspersonen zu. Der fördernde Einfluss der Eltern auf die kindliche Sprachentwicklung ist empirisch belegt und liegt etwa viermal höher als der Einfluss von Fachkräften oder anderen betreuenden Personen[81]. Daher ist eine gezielte und unterstützende Elternberatung von hoher Bedeutung für die sprachliche Entwicklung von Kindern. Dazu gehört, Eltern für sprachförderliche Alltagsinteraktionen zu sensibilisieren, sie zum Vorlesen, Singen, Reimen oder dialogischen Sprechen zu ermutigen und sie über den positiven Einfluss regelmäßiger gemeinsamer sprachlicher Aktivitäten zu informieren. Gleiches gilt für eine reflektierte Beratung zum Umgang mit digitalen Medien[82].

74 vgl. Wirts et al. 2019
75 vgl. Wirts / Cordes 2021; Reichert-Garschammer / Kieferle 2016; Skowronek et al. 2021, 125ff.; Anders et al. 2022, S. 20 ff.
76 Mähler / Koch 2021, S. 176
77 Mähler / Koch 2021, S. 176
78 vgl. Wirts et al. 2019; Egert et al. 2024; Egert / Hopf 2025; Rohrmann et.al. 2021
79 Egert et al 2024; Egert / Hopf 2025; Mähler / Koch 2021
80 vgl. Koch 2022
81 vgl. Tietze et al. 2012
82 vgl. Brushe 2024

2.2 Additive Sprachförderung

Sprachförderung bei einem einzelnen Kind oder auch in kleinen Gruppen zusätzlich zum regulären Bildungsangebot wird sehr unterschiedlich gestaltet – von offenen, spielnahen Angeboten hin zu vorgegebenen, festgelegten Abläufen –, wenn ein Förderbedarf aufgrund der sprachlichen Fähigkeiten (im Deutschen) festgestellt wird. Häufig handelt es sich dabei um vorstrukturierte Programme, die selten den individuellen Förderbedarf eines Kindes berücksichtigen. So wird additive Sprachförderung verstanden als eine Form der „gezielten Anregung und Begleitung bei der Entwicklung einer speziellen sprachlichen Fähigkeit", die „auf spezifische sprachliche Phänomene gerichtet" ist und „in der Regel beendet" wird[83]. Solche strukturierten Programme zur sprachlichen Förderung für Kinder vor Eintritt in die Schule sind vor allem davon geprägt, dass sie Kinder, die als (im Deutschen) sprachlich „förderbedürftig" eingestuft wurden, in exkludierenden Settings außerhalb ihrer vertrauten sozialen Kontexte, wie der Kita-Gruppe oder der Familie, in oft formalisiertem Rahmen für einen gewissen Zeitraum „trainieren". Beispielhaft ist das jüngst in Baden-Württemberg eingeführte Programm Sprach-Fit. Wenn dort "bei der Einschulungsuntersuchung (ESU) intensiver Sprachförderbedarf festgestellt [wird], folgt an der Schnittstelle KiTa–Grundschule eine verpflichtende, zusätzliche Sprachförderung im Umfang von vier Wochenstunden in Kleingruppen", die an (zunächst) 200 Standorten in Baden-Württemberg durchgeführt wird, also oftmals nicht in der Kindertageseinrichtung, die das betreffende Kind besucht[84].

Additive Sprachförderung zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass der „Ablauf der Übungseinheiten dabei vorgegeben [ist] und sich in der Regel nicht an den Sprachkompetenzen der zu fördernden Kinder [orientiert]"[85]. Für die nach dem PISA-Schock implementierten (additiven) Sprachförderprogramme, für die geeignete Studien auf ihre Wirksamkeit vorliegen, konnten „überwiegend keine Effekte auf die kindlichen Sprachkompetenzen und die schriftsprachliche Entwicklung" belegt werden[86]. Damit gibt es derzeit keine Belege dafür, dass diese Form der Sprachlernstrategie für Kinder in diesem Alter zielführender oder zumindest wirksamer ist als alltagsintegrierte Sprachbildung[87].

2.3 Bedarfsgerechte Sprachbildung

Sprachbildung bei unterschiedlichen Sprachförderbedarfen berücksichtigt, dass Kinder zum Teil sehr unterschiedliche Bedarfe zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung oder des Erwerbs der deutschen Sprache haben, weil z.B. die sprachliche Anregungsqualität in deren Lebensumwelt unterstützungsbedürftig ist oder weil ein Kind noch wenig Kontakt zur deutschen Sprache hatte. Dabei ist die Wirkung additiver, hoch strukturierter Programme eher inkonsistent und wenig nachhaltig, ebenso wie die alleinige Bereitstellung von Programmen zur additiven Sprachförderung mit wenig Vorgaben (siehe Kapitel 2.2).[88] Während vielen additiven Angeboten die notwendige Flexibilität fehlt, um auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen, besteht die zentrale Herausforderung einer bedarfsgerechten Sprachbildung darin, an den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsbedürfnissen der Kinder anzusetzen. Diese Art der sprachlichen Bildungsbegleitung setzt voraus, dass pädagogische Fachkräfte die sprachlichen Kompetenzen der Kinder kontinuierlich beobachten, im Kontext ihrer Spracherwerbsrealitäten verstehen und daraus konkrete Methoden und Handlungsoptionen für die alltägliche pädagogische Bildungsarbeit ableiten. Wird bei der Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten deutlich, dass einzelne Kinder bei Sprachentwicklung und Spracherwerb gezielte Anregung benötigen, ohne dass eine nachgewiesene (Sprach-)Entwicklungsstörung vorliegt, besteht die Aufgabe der Fachkräfte darin, den pädagogischen Alltag gezielt so

83 Griepner 2016
84 https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/grundschule/sprachfit
85 Anders et al. 2022, S. 20
86 ebd.
87 vgl. Haug-Schnabel / Bensel 2012, S. 56; Albers 2011, S.81; Egert / Hopf, 2018; Egert / Hopf 2016, 2025; Zimmer 2025
88 u.a. Egert / Hopf 2025, S. 360 ff

zu gestalten, dass diese Kinder vermehrten bzw. ausreichenden Zugang zu sprachlich anregenden Situationen erhalten[89]. Eine bedarfsgerechte Sprachbildung baut auf einer alltagsintegrierten Sprachbildung auf, aber nutzt gezielt die Ansprache einzelner Kinder. Das bedeutet, dass vielfältige Methoden sprachlicher Bildung in der Interaktion mit einzelnen Kindern oder in Gruppen mit dem Ziel eingesetzt werden, die Aneignung bestimmter sprachlicher Kompetenzen beim Kind zu stärken, z. B. durch Maßnahmen, der dialogischen oder diskursiven Bilderbuchbetrachtung[90]. Die Qualität der Interaktionen und Beziehungen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften ist grundlegend dafür, dass Kinder Interesse an Gesprächen entwickeln – in Kleingruppen, im Plenum ebenso wie im persönlichen Dialog – und setzt zugleich ein ausgeprägtes Bewusstsein der Fachkräfte für ihr eigenes sprachliches Handeln und ihre Rolle als Kommunikationsvorbild voraus.

Sprachliche Bildung bedeutet hier, den pädagogischen Alltag so zu strukturieren, dass Kinder mit erhöhtem Anregungsbedarf systematisch und kontinuierlich Zugang zu passgenauen sprach- und kommunikationsreichen Situationen erhalten. Dabei kommt es darauf an, unterschiedliche sprachbildende Zugänge zu kombinieren und in ihrer Intensität, Dauer und Offenheit so zu variieren, sodass sie den individuellen Bedürfnissen und Lernrealitäten der Kinder entsprechen. Dies erfolgt durch eine bewusst gestaltete Interaktionspraxis, in der sprachliche Impulse gezielt gesetzt, aufgegriffen und weitergeführt werden, sodass die Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen auf Grundlage ihrer individuellen Entwicklungswege und Erfahrungen erweitern können[91].

2.4 Logopädische Therapie

Bedarfsgerechte Sprachbildung und Sprachtherapie sind in Intention, Methode und Wirkung grundsätzlich zu unterscheiden: Kinder mit einer diagnostizierten Sprachentwicklungsstörung oder anderen diagnostizierten Störungen der Sprache, des Sprechens und der Kommunikation benötigen medizinisch-therapeutische Maßnahmen, z.B. durch Logopäd*innen. Pädagogische Fachkräfte können durch Beobachtung, Beratung sowie alltagsintegrierte Sprachbildungs- und Förderangebote wesentlich zur Sprachentwicklung beitragen, übernehmen dabei jedoch keine therapeutischen Aufgaben.

Entscheidend ist eine frühzeitige und durchgängige interprofessionelle Zusammenarbeit: Logopädische Fachkräfte müssen bereits bei ersten Auffälligkeiten einbezogen werden, damit bei einer pathologisch verlaufenden Sprachentwicklung nicht verspätet oder womöglich gar nicht interveniert wird. Nur so entsteht eine echte Durchlässigkeit zwischen Gesundheits- und Kita-System, die Familien entlastet und Kindern frühzeitig passgenaue Unterstützung sichert. Weiterführende Anforderungen an Kooperation und Abstimmung der Maßnahmen werden in Kapitel 3 erläutert.

89 vgl. Hruška / Rohrmann / Wirts 2025
90 vgl. u.a. Egert / Hopf 2025, S. 370 f.; Beckerle et al. 2021
91 Egert / Hopf 2025, S.362; Hoffman et al. 2025

3. Multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung zur Erfassung und Stärkung der sprachlichen Entwicklung

Kindertageseinrichtungen bieten hervorragende Voraussetzungen, um Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung aufmerksam und kompetent zu begleiten. Dennoch machen medizinisch-therapeutische Gründe deutlich, dass bei auffälliger oder gestörter Kommunikations-, Sprech- und Sprachentwicklung eine enge Zusammenarbeit mit Akteur*innen aus dem Gesundheitswesen notwendig ist, um eine fundierte Diagnostik und passgenaue Unterstützung zu gewährleisten[92]. Konzepte zur verpflichtenden Sprachförderung sollten daher immer auch die Gestaltung von Schnittstellen und die Sicherstellung ausreichender diagnostischer und therapeutischer Kapazitäten berücksichtigen. Denn eine große Herausforderung liegt darin, für jedes Kind auf Grundlage der individuellen Sprachbiografie und der spezifischen Fragestellung das geeignete Verfahren auszuwählen.

Dazu ist es erforderlich, Erhebungsverfahren passgenau, qualifiziert und zum richtigen Zeitpunkt einzusetzen sowie unnötige Doppeltestungen zu vermeiden. Die Vielzahl der Beteiligten stellt dabei zugleich eine große Stärke und eine erhebliche Herausforderung für die Gestaltung, Anwendung und Abstimmung der Verfahren und ihrer Schnittstellen dar. Insbesondere die Kooperation zwischen Kindertagesbetreuung, niedergelassenen Pädiater*innen, Logopäd*innen, Frühförderstellen, Jugendämtern, sozialpädiatrischen Zentren, kinder- und jugendpsychiatrischen Diensten, sonderpädagogischen Beratungsstellen, Familienzentren und Erziehungsberatungsstellen ist anspruchsvoll, sollte jedoch gefordert und gefördert werden.

Die Zugangsbarrieren sind hoch, da die Inanspruchnahme entsprechender Angebote vor allem von der Initiative und den Ressourcen der Eltern abhängt. Zusätzliche Herausforderungen entstehen, wenn Sprachbarrieren die Klärung komplexer Zusammenhänge erschweren oder Familien aus sozio-ökonomisch benachteiligten Kontexten stammen, in denen Verwaltungs- und Antragsverfahren mit Unsicherheiten und Berührungsängsten verbunden sind.

In diesem komplexen Zusammenspiel ist es eine Herausforderung, die Weitergabe von Informationen über die sprachliche Entwicklung des Kindes unter Beachtung bzw. genehmigten Entbindung der Schweigepflicht und datenschutzrechtlicher Vorgaben zu gewährleisten. Wichtig ist es jedoch im Interesse aller Beteiligten, die gewonnenen Informationen zusammenzuführen, beginnend mit den frühkindlichen Vorsorgeuntersuchungen bis hin zu validen medizinischen Diagnosen und Entwicklungsdokumentationen in der Kindertagesbetreuung. Nur so werden Entwicklungsverläufe transparent und nachvollziehbar, um zeitnah für das individuelle Kind (und seine Familie) geeignete Maßnahmen zur Unterstützung, Förderung, Therapie oder Behandlung einzuleiten.

Dabei ist grundsätzlich zu differenzieren, ob bei einem Kind eine spezifische Störung der Sprachentwicklung vorliegt, die eine medizinisch-therapeutische Intervention indiziert und deren Einleitung im Verantwortungsbereich der behandelnden Ärzt*innen liegt, oder ob eine Unterkomplexität sprachlicher Kompetenzen infolge unzureichender sprachlicher Anregung oder eines sprachdeprivierenden Umfelds besteht. Letztere kann durch frühzeitige, adaptive und alltagsintegrierte sprachbildende Maßnahmen in der Kindertagesstätte kompensiert werden, um der Manifestation langfristiger Beeinträchtigungen vorzubeugen – im Sinne eines „respond to intervention“ statt eines „wait to fail“-Ansatzes. Liegt bei einem Kind eine diagnostizierte Sprachentwicklungsstörung vor und erhält es eine sprachtherapeutische Behandlung, sollte seine

92 vgl. Siemens et al. 2025

sprachliche und kommunikative Entwicklung in der Kindertagesstätte parallel dazu engmaschig beobachtet und durch eine kontinuierliche, prozessorientierte pädagogische Begleitung gezielt unterstützt werden.

3.1 Sprachbildung und Sprachtherapie: Zuständigkeiten und Herausforderungen

Kinder mit einer diagnostizierten Sprachentwicklungsstörung oder anderen Störungen der Sprache, des Sprechens und der Kommunikation haben einen logopädischen Bedarf[93]. Therapeutische Leistungen beruhen auf medizinisch-therapeutischer Kompetenz und werden von Logopäd*innen (oder akademischen Sprachtherapeut*innen wie Klinischen Sprechwissenschaftler*innen, Patholinguist*innen, Klinischen Linguist*innen u. a.) bislang vorwiegend im Gesundheitssystem erbracht. Sie werden in Deutschland in der Regel über ärztliche Heilmittelverordnung, Rehabilitationssysteme oder andere Gesundheits- oder Sozialmittel finanziert. In der praktischen Umsetzung ergeben sich dabei häufig organisatorische und abrechnungsrechtliche Herausforderungen: So ist etwa zu klären, unter welchen Voraussetzungen Therapien in Bildungseinrichtungen (z. B. Kita, Schule) stattfinden dürfen und abrechnungsfähig sind.

Nach der Heilmittel-Richtlinie (§ 11 Abs. 2) ist die Durchführung von Therapien in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche bis zum vollendeten 18. Lebensjahr grundsätzlich möglich, jedoch an bestimmte kumulative Voraussetzungen geknüpft: 1. eine besondere Schwere und Langfristigkeit der funktionellen oder strukturellen Schädigungen sowie der damit verbundenen Beeinträchtigungen teilhabender Aktivitäten, 2. eine ganztägige Unterbringung des Kindes bzw. Jugendlichen in der Einrichtung und 3. eine institutionelle Ausrichtung der Einrichtung auf die Förderung dieses Personenkreises. Diese Regelung bezieht sich auf behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder, wozu auch Kinder mit sogenanntem I-Status (sozialpädagogischer bzw. Integrationsstatus) zählen. Nach der aktuellen Fassung der Heilmittel-Richtlinie kann der Ort der Leistungserbringung gemäß § 11 Abs. 2 S. 2 nun auch eine Regelschule oder eine Regel-Kita sein; die übrigen Voraussetzungen – insbesondere die Schwere und Langfristigkeit der Beeinträchtigung sowie der ganztägige Besuch der Einrichtung – bleiben jedoch unverändert bestehen. Eine Behandlung in der Einrichtung ist dabei nicht an die Verordnung eines Hausbesuchs gebunden und kann daher in der Regel nicht ärztlich verordnet werden. Für die Therapeut*innen handelt es sich folglich um eine freiwillige Leistung, deren organisatorische und finanzielle Umsetzung bislang nicht eindeutig geregelt ist[94].

Gespräche zwischen Therapeut*innen und pädagogischem Personal, die für eine enge Zusammenarbeit und Förderkontinuität essenziell sind, gehören bislang nicht zu den vergüteten Leistungen. Hinzu kommen räumliche und materielle Fragen – geeignete Räume stehen nicht immer zur Verfügung, und therapeutische Materialien müssen oftmals von den Therapeut*innen hin- und hertransportiert werden[95].

Diese strukturellen Rahmenbedingungen machen deutlich, dass eine institutionell abgestimmte Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und therapeutischen Praxen dringend erforderlich ist. Eine klare Aufgaben- und Finanzierungsabgrenzung schafft nicht nur Rechtssicherheit, sondern ermöglicht verlässliche und wirksame Unterstützungssysteme für Kinder mit gestörter Sprachentwicklung. Pädagogische Förderung und logopädische Therapie bleiben unterschiedliche, sich ergänzende Aufgabenbereiche – eine enge Verzahnung beider Professionen ist insbesondere für die Identifizierung und Behandlung von Kindern mit gestörter Kommunikations-, Sprech- und Sprachentwicklung und damit im Sinne inklusiver Bildung entscheidend.

93 vgl. Siemens et al. 2025

94 Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. 2023

95 vgl. Rehfisch 2023; Hecht et al. 2020

3.2 Systeme der Früherkennung

Konzepte zur Förderung der sprachlichen Entwicklung müssen alle Akteur*innen berücksichtigen, die für die Begleitung und Prävention kindlicher Entwicklung relevant sind. Es besteht sonst die Gefahr, dass wichtige Synergieeffekte zwischen Bildung, Gesundheit und Familie ungenutzt bleiben und Maßnahmen auf Einzelebenen verpuffen, anstatt sich wechselseitig zu stärken.

Frühe Hilfen

In der Versorgungsforschung wird zunehmend deutlich, dass immer mehr Familien – insbesondere jene mit sozioökonomischen Belastungen – stark unter Druck stehen. Bislang reichen bestehende Strukturen nicht aus, um alle Familien mit Unterstützungsbedarfen zu erreichen[96]. Frühe Hilfen begleiten Familien ab der Schwangerschaft bis zum dritten Lebensjahr und sind für viele – herausfordernd in belasteten Lebenslagen – die erste Anlaufstelle. Sie sind in kommunalen Netzwerken organisiert, meist bei Jugend- oder Gesundheitsämtern angesiedelt und umfassen konkrete Angebote wie Familienhebammen, Gesundheitsbesucher*innen oder aufsuchende Familienberatungen. Dort können Eltern niedrigschwellig Unterstützung erhalten, etwa durch Hausbesuche, Beratung zu Bindung, Ernährung und Gesundheit sowie Hinweise auf die Bedeutung entwicklungsförderlicher Interaktion. Zugleich können sie bei Bedarf gezielt in weiterführende Angebote oder in die Kindertagesbetreuung vermittelt werden. In den Kommunalbefragungen des Nationalen Zentrum Frühe Hilfen wird das hohe Potenzial der Zusammenarbeit von Netzwerken Frühe Hilfen mit Kindertageseinrichtungen deutlich[97].

96 vgl. Leder 2024
97 NZFH 2024

Kinderärztliche Vorsorgeuntersuchungen

Die kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen in den ersten Lebensjahren erreichen mit einer Teilnahmequote von über 95 % nahezu alle Kinder[98] und sind damit ein fachlich geprüftes und sehr gut wahrgenommenes Angebot der kontinuierlichen Entwicklungsüberprüfungen – unter Berücksichtigung weiterer gesundheitlicher und sozialer Entwicklungs- und Umweltbedingungen. Sie erfassen ab dem 6. Lebensmonat regelmäßig auch die sprachliche Entwicklung, beschränken sich dabei jedoch v. a. auf die Entwicklungsbeurteilung der deutschen Sprache im Kontext einsprachigen Aufwachsens, sind also für mehrsprachig Aufwachsende diesbezüglich nur bedingt aussagekräftig. In der logopädischen Praxis und in vielen Kitas werden die Ergebnisse bereits mit eigenen Beobachtungen abgeglichen[99] – ein möglicher Weg, um Entwicklungsverläufe umfassender einschätzen zu können (sofern der Datenschutz und die ärztliche Schweigepflicht berücksichtigt werden).

Schuleingangsuntersuchungen

Die Schuleingangsuntersuchungen (SEU) bzw. Einschulungsuntersuchungen (ESU) durch die lokalen Gesundheitsämter sind ein weiteres etabliertes Instrument zur medizinischen Einschätzung des Entwicklungsstandes von Kindern im Übergang zur Schule – einschließlich des Screenings ihrer deutschsprachigen Fähigkeiten. Sie liefern flächendeckend Daten über ganze Jahrgänge, werden jedoch bislang kaum systematisch für Prävention, Planung und Steuerung genutzt. Auch die Aussagekraft der hier erzielten Daten muss kritisch gesehen werden, auch wenn es bereits Ansätze gibt, um die Datenqualität der SEU/ESU zu vereinheitlichen und insgesamt anzuheben[100].

98 vgl. Schmidtke et al. 2018
99 vgl. Fackler et al. 2024
100 siehe Forschungsvorhaben „Nachhaltige Weiterentwicklung von Kompetenzen und Methoden am Beispiel SOPESS als Teil der Schuleingangsuntersuchung (KOMET-SEU)“ www.bundesgesundheitsministerium.de/ministerium/ressortforschung/handlungsfelder/forschungsschwerpunkte/oegd-public-health-forsch/komet-seu.html

4. Handlungsempfehlungen

Gute Unterstützungsstrukturen für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Kindesalter erfordert mehr als punktuelle Maßnahmen – sie benötigt ein kohärentes, systemisch abgestimmtes Vorgehen, das den Bedarfen von Kindern, Familien und Fachkräften gleichermaßen gerecht wird. Im Mittelpunkt steht dabei nicht die isolierte Betrachtung individueller Schwierigkeiten, sondern die Stärkung der strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen, die sprachliche Entwicklungsprozesse nachhaltig unterstützen. Dazu gehört auch eine klare Klärung von Zuständigkeiten im System: Wer übernimmt welche Aufgaben, wie greifen die Maßnahmen ineinander, und wie lässt sich sicherstellen, dass Kinder nicht wiederholt und unnötig diagnostisch überprüft werden, während gleichzeitig eine passgenaue und wirksame Sprachbildung und -förderung ausbleibt. Ein wirksames System nimmt daher sowohl die verschiedenen Dimensionen sprachlicher Bildung als auch die Kooperation der beteiligten Institutionen und Akteur*innen in den Blick – mit dem Ziel, reibungslose Abläufe und zielgerichtete Unterstützung für jedes Kind zu gewährleisten.

4.1 Handlungsempfehlungen für die Einschätzung der sprachlichen Entwicklung

Die realistische Einschätzung von Sprachentwicklung und Spracherwerb im Kindesalter bildet die Grundlage für eine gezielte und wirksame sprachliche Bildung. Sie ermöglicht es, Entwicklungsverläufe frühzeitig zu erkennen, individuelle Bedarfe zu identifizieren und pädagogische Maßnahmen darauf abzustimmen. Eine systematische, kontinuierliche und alltagsintegrierte Beobachtung schafft Transparenz über sprachliche Kompetenzen und unterstützt Fachkräfte dabei, Kinder in ihrer Entwicklung gezielt zu begleiten. Auf dieser Grundlage ergeben sich folgende Handlungsempfehlungen:

- ### Beobachtungsverfahren als Grundlage der Sprachstandserfassung systematisch nutzen

Beobachtungsverfahren ermöglichen eine ganzheitliche, kontinuierliche und kontextbezogene Erfassung der (sprachlichen) Entwicklung und des Verstehens sprachlicher Bildungsprozesse von Kindern ab der Geburt. Sie sind besonders geeignet, um individuelle Entwicklungsverläufe und sprachbezogene Aneignungsprozesse über einen längeren Zeitraum nachzuvollziehen, Stärken und Schwächen zu erkennen, daraus individuell und/oder für die Kindergruppe eine anregungsreiche, auf unterschiedliche Bedarfe zugeschnittene Umwelt mit vielfältigen sprachförderlichen Situationen zu schaffen und ggf. gezielte Förderbedarfe abzuleiten. Da sie in der Regel im Alltag eingebettet sind, bieten sie vielseitige und realistische Einblicke in die kommunikativ-sprachlichen Kompetenzen und Aneignungsweisen der Kinder (auch unter Berücksichtigung des Gebrauchs unterschiedlicher Sprachen). Freie und standardisierte Beobachtungsverfahren weisen dabei unterschiedliche methodische Profile sowie spezifische Stärken und Limitierungen auf. Pädagogische Fachkräfte benötigen daher eine fundierte Entscheidungsgrundlage, um beurteilen zu können, welche Verfahren für welche Fragestellungen, Zielsetzungen und Altersgruppen angemessen und valide einsetzbar sind.

- ## Beobachtungsergebnisse konsequent in pädagogisches Handeln überführen

Die Erfassung und Einschätzung sprachlicher Entwicklungsverläufe und Bildungsprozesse sollten stets in konkrete pädagogische Handlungen münden. Dazu gehören sowohl die gezielte Unterstützung spezifischer (sprech-)sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten als auch die Förderung vorhandener Stärken und Talente – einschließlich der Mehrsprachigkeit. Die daraus abgeleiteten Maßnahmen sollten alltagsintegriert, interessen- und teilhabeorientiert umgesetzt werden. Entscheidend ist, dass pädagogische Fachkräfte auf Grundlage der von ihnen eingesetzten Verfahren verlässlich erkennen, in welchen Bereichen ein Kind besondere Unterstützung benötigt, und fachlich fundiert auswählen können, welche Zugänge und Methoden hierfür geeignet sind – sowohl im individuellen als auch im gruppenbezogenen Kontext. Ergebnisse von Beobachtungsverfahren bieten darüber hinaus wertvolle Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit mit Eltern, die Reflexion im Team, die Unterstützung eines positiven kindlichen Selbstbildes sowie die Gestaltung von Übergängen. Dieses Potenzial sollte systematisch genutzt werden, um die sprachliche Entwicklung der Kinder wirksam zu begleiten und schließt die Reflexion der eigenen Sprachförderkompetenz und Wirksamkeit der Methoden sowie der Umgebungsparameter, wie Ausstattung und Beratung und Integration der Eltern, ein.

- ## Sprachliche Vielfalt und individuelle Erwerbsverläufe differenziert erfassen

Kinder wachsen in superdiversen Lebenswelten auf[101]. Verfahren zur Erfassung ihrer sprachlichen Entwicklung und zum Verstehen kindlicher Sprachbildungsprozesse müssen dieser Vielfalt angemessen Rechnung tragen. Mehrsprachigkeit ist dabei nicht als Defizit, sondern als Normalität und Ressource zu verstehen, die es systematisch zu fördern gilt – stets verbunden mit der kritischen Reflexion über das gesellschaftliche Image der Herkunftssprachen eines Kindes, die Möglichkeiten, diese im Alltag zu nutzen und deren Einfluss auf die Einschätzung seines Spracherwerbs[102]. Verwendete Instrumente sollten deshalb kontextsensitive Ansätze verfolgen, die die individuellen sprachlichen Erfahrungen und Erwerbsbedingungen der Kinder berücksichtigen und keine Vergleiche mit einsprachigen Altersnormen vornehmen. Individuelle Förderung sollte dabei stets durch Maßnahmen ergänzt werden, die die sprachliche Anregungsqualität des Lebensumfeldes eines Kindes verbessern und günstige Bedingungen für gelingenden Spracherwerbsverläufe schaffen. Ebenso ist es wichtig, die Perspektiven von Fachkräften und Eltern einzubeziehen und Beobachtungen über längere Zeiträume sowie in alltagsnahen Situationen vorzunehmen, um ein möglichst umfassendes Bild des Spracherwerbsverlaufes zu gewinnen. Das Ziel jeder pädagogischen und/oder therapeutischen Intervention ist dabei immer die Sicherung der Teilhabe eines Kindes. Bei Kindern in mehrsprachigen Umgebungen geht es dabei um Sprachfähigkeiten, nicht um die Förderung von Deutschkenntnissen.

- ## Mehrstufige, bedarfsorientierte Diagnostik etablieren

Die Feststellung medizinisch-therapeutischer Bedarfe gehört nicht zum Aufgabenbereich von Kindertageseinrichtungen. Dennoch ist beim Einsatz von Verfahren zur Erfassung des Sprachstandes mitzudenken, dass Sprachentwicklungen und -aneignungen interindividuell variieren und auch klinisch relevante Abweichungen umfassen können. Wird bei einem Kind eine gestörte Entwicklung vermutet, ist unbedingt frühzeitig eine weiterführende medizinisch-therapeutische Diagnostik einzuleiten. Dafür sind verlässliche Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zwischen Kindertageseinrichtungen, Eltern und Gesundheitsdiensten erforderlich. Um eine abgestimmte Förderung zu ermöglichen, muss sichergestellt sein, dass unter Wahrung des Datenschutzes und mit Zustimmung der sorgeberechtigten Personen

101 vgl. Vertovec 2024

102 vgl. u.a. Dirim 2017

(e.g. Eltern) fallbezogene Informationen zwischen den beteiligten Institutionen ausgetauscht werden können.

Eine gute Kooperation und Koordinierung bedeuten auch, doppelte Erfassung zu vermeiden. Im Sinne eines ökonomischen Einsatzes von Ressourcen und der Vermeidung der Belastung von Kindern und Eltern sollten der Aufbau paralleler Strukturen vermieden werden. Bewährte Instrumente wie Beobachtungsverfahren in Kitas und kinderärztliche Vorsorgeuntersuchungen sind zentrale Bestandteile der Identifizierung sprachentwicklungsbezogener Bedarfe.

• Strukturelle Rahmenbedingungen für qualitativ hochwertige Beobachtungsverfahren sichern

Kindertageseinrichtungen benötigen ausreichende zeitliche und personelle Ressourcen, um die kindliche Sprachentwicklung und die Zugänge der Kinder zu ihren Sprachen regelmäßig und fachgerecht zu erfassen, zu reflektieren und in geeignete pädagogische Handlungsschritte zu überführen. Dafür müssen im Alltag verlässliche Zeitfenster für Beobachtung, Dokumentation und Auswertung vorgesehen sein. Digitale Anwendungen können die Prozesse der Erfassung, Dokumentation und Auswertung unterstützen, indem sie eine effizientere Datenverarbeitung ermöglichen, die Kommunikation im Team und mit Eltern erleichtern und durch visuelle Darstellungen zur besseren Interpretation der Ergebnisse beitragen. Dafür sind angemessene materielle und technische Ressourcen erforderlich – etwa eine ausreichende digitale Ausstattung, sichere Datenspeicherungssysteme und klare strukturelle Rahmenbedingungen, die eine kontinuierliche und qualitätsgesicherte Umsetzung von Beobachtungsverfahren gewährleisten.

• Qualifizierte Anwendung der Verfahren gewährleisten

Die Qualität von Verfahren zur Beobachtung, Erfassung und Einschätzung sprachlicher Kompetenzen und zum Verstehen sprachlicher Aneignungsprozesse im Kindesalter sowie das Einholen von Informationen zu Rahmenbedingungen kindlichen Spracherwerbs ist in hohem Maße von der fachlichen Qualifikation sowie der methodischen und professionellen Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte abhängig. Verlässliche und aussagekräftige Ergebnisse können nur erzielt werden, wenn Fachkräfte über vertieftes Wissen zu den sprach-, sprech- und kommunikationsbezogenen Entwicklungs- und Aneignungsprozessen verfügen, Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Merkmale ein- und mehrsprachigen Aufwachsens kennen und Beobachtungsinstrumente fachgerecht anwenden. Zur Vermeidung von Anwendungsfehlern, Fehldeutungen und daraus resultierenden inadäquaten Unterstützungsmaßnahmen sollten entsprechende Verfahren ausschließlich von qualifizierten Fachkräften durchgeführt und ausgewertet werden.

Besonders gewinnbringend ist die Arbeit in multiprofessionellen (Kita-)Teams, in denen Expert*innen für Sprachentwicklung und -bildung fachlich unterstützen. Eine kontinuierliche Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ist dabei ebenso erforderlich wie der Einsatz hochqualifizierten Personals in Unterstützungsstrukturen – etwa der Fachberatung –, um die sprachpädagogische Professionalität und Qualität der Einrichtung nachhaltig zu stärken. Durch diese Form der Zusammenarbeit werden differenziertere Beobachtungen, eine fundiertere Interpretation der Ergebnisse und eine präzisere Ableitung geeigneter pädagogischer Maßnahmen ermöglicht. Der Erwerbsprozess kommunikativer und sprachlicher Kompetenzen von Kindern ist letztendlich Aufgabe aller in den Kitateams und darüber hinaus einer engen vernetzten Zusammenarbeit mit den sorgeberechtigten Personen und medizinisch-therapeutischen Fachexpert*innen.

- ## Die Einschätzung sprachlicher Entwicklung in der Ausbildung stärken

Für die Erfassung und Einschätzung kindlicher (Sprach-)Entwicklungsverläufe und zum Verstehen sprachlicher Bildungsprozesse benötigen Fachkräfte ein ausgeprägtes Vermögen zur differenzierten Wahrnehmung und fachlich fundierten Einschätzung. Schon in der Ausbildung bzw. im Studium sollte angehenden Fachkräften deshalb fundiertes Wissen über Sprachentwicklung und -bildung sowie über mehrsprachige Erwerbsbedingungen und die Fähigkeit zur Reflexion über die eigene Rolle als Sprachvorbild vermittelt werden. Dabei ist es zentral, dass angehende Fachkräfte lernen, sprachliche Übergangsphänomene von möglichen Auffälligkeiten zu unterscheiden und Diversitätssensibilität zu entwickeln, um Verzerrungen in Beobachtung und Einschätzung zu vermeiden. Auf dieser Grundlage ist eine fundierte Qualifizierung erforderlich, um Sprachkompetenzen differenziert einschätzen und Entwicklungsbedarfe sicher erkennen zu können.

- ## Sprachentwicklungsdaten für Planung und Steuerung nutzen

Die systematische, anonymisierte Auswertung von Beobachtungsdaten, Heilmittelberichten, kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen und Schuleingangsuntersuchungen kann helfen, kommunale Planungs- und Steuerungsprozesse zu verbessern. So lassen sich beispielsweise unterschiedliche Bedarfe in verschiedenen Sozialräumen und Kommunen leichter identifizieren und Ressourcen bzw. Unterstützungsstrukturen bedarfsgerecht zuweisen bzw. priorisieren.

- ## Verfahren und Kooperationen kontinuierlich evaluieren und weiterentwickeln

Die in Kindertageseinrichtungen eingesetzten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sollten regelmäßig im Hinblick auf ihre Wirksamkeit, Praxistauglichkeit und Validität sowie Ableitungspotential der individuellen Bedarfe der Kinder – nicht nur unterstützungsbedürftiger, sondern auch besonders begabter Kinder – überprüft werden. Eine solche Evaluation ermöglicht es, Verfahren fortlaufend an neue wissenschaftliche Erkenntnisse, gesellschaftliche Entwicklungen und bildungspolitische Anforderungen anzupassen. Zudem sollte Forschung dazu beitragen, kombinierte Vorgehensweisen weiterzuentwickeln, die sowohl an individuellen Bedarfen orientierte Sprachstandserhebungen und Unterstützungsstrategien als auch umfeldbezogene Unterstützungsmaßnahmen umfassen.

Empfehlungen zu besonders geeigneten Verfahren sollten ausschließlich auf der Grundlage wissenschaftlicher Evidenz und durch interdisziplinär besetzte Expert*innengremien erfolgen. Diese Gremien können von den Ländern beauftragt werden, um sicherzustellen, dass Auswahl und Anwendung der Instrumente fachlich fundiert und praxisrelevant erfolgen.

4.2 Handlungsempfehlungen für die Stärkung der sprachlichen Entwicklung

Sprachliche Bildung ist eine Kernaufgabe frühkindlicher Pädagogik. Sie umfasst alle pädagogischen Prozesse, die Kinder im Erwerb und in der Weiterentwicklung ihrer Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten unterstützen. Als durchgängige Querschnittsaufgabe muss sie konsequent im Alltag verankert sein, tragfähige Beziehungen fördern und umfassende Teilhabe sichern. Um sprachliche Entwicklungsprozesse in diesem Sinne wirksam zu fördern, sind folgende Maßnahmen empfehlenswert:

• Kommunikative Handlungsfähigkeit aller Kinder stärken

Sprache ist ein zentrales Werkzeug, mit dem Kinder ihre Beziehungen gestalten[103], Gedanken und Gefühle ausdrücken und aktiv am sozialen Miteinander teilhaben. Kinder wollen nicht Sprachen lernen, sondern kommunizieren[104]. Ziel sprachlicher Bildung ist es daher, die kommunikative Handlungsfähigkeit von Kindern ganzheitlich zu fördern und ihnen zu ermöglichen, Sprache als lebendiges Mittel für Ausdruck, Dialog und Teilhabe zu erleben.

Sprachliche Bildung wirkt besonders nachhaltig, wenn sie alltagsintegriert und sozial eingebettet erfolgt. Alltagssituationen wie Routinen, Rituale, Mahlzeiten, Freispiel oder Ausflüge bieten vielfältige authentische Gesprächsanlässe, die bewusst genutzt werden sollten. Pädagogische Interaktionen orientieren sich dabei an den Interessen der Kinder, sind dialogisch und beziehungsfördernd, verknüpfen sprachliche Bildung mit anderen Bildungsthemen und -bereichen, sodass Kinder Sprache als bedeutungsvolles Mittel ihres Denkens, Fühlens und Handelns erfahren und eigene Wirksamkeit erleben können. Sprachliche Bildung folgt dabei den Prinzipien frühkindlicher Pädagogik: kindzentriert, spielerisch, situationsbezogen und partizipativ. Damit dies für alle Kinder gelingt, sollten sprachbildende Methoden auf Grundlage beobachtbarer Entwicklungsverläufe passgenau eingesetzt werden, um die Aneignung kommunikativer Fähigkeiten individuell zu unterstützen und Teilhabe zu sichern.

• Sprachanregende und inklusive Umgebung gestalten

Die räumliche und atmosphärische Gestaltung des Kita-Alltags prägt zentral, welche sprachlichen Anregungs- und Kommunikationsmöglichkeiten Kindern zur Verfügung stehen. Eine vielfältige, strukturierte und zugleich ruhige Umgebung schafft die Grundlage für sprachliche Interaktionen. Dazu gehören Kinderbibliotheken, Sprachwerkstätten, Lese-, Schreib- und Gesprächsbereiche, Rückzugsräume, vielfältige und interessengeleitete Materialien sowie eine effektive lärmmindernde Raumakustik, die Gespräche und Zuhören erleichtern. Dabei sind die unterschiedlichen Bedarfe und Interessen der Kinder zu berücksichtigen.

Digitale Medien können die Sprachbildung ergänzend unterstützen, wenn ihr Einsatz zielgerichtet, reflektiert und pädagogisch begleitet erfolgt. Entscheidend ist, dass sie die aktive Sprachproduktion und den sozialen Austausch der Kinder anregen und nicht ersetzen. Kindertageseinrichtungen sollten insbesondere in sozial benachteiligten Stadtteilen im Verbund mit weiteren Akteuren des Sozialraums dazu beitragen, eine sprachförderliche Umwelt für Familien mitzugestalten. Dazu gehören unter anderem ein gut zugängliches Angebot an Bibliotheken und frühkindlicher kultureller Bildung sowie eine enge Vernetzung mit Frühen Hilfen, Familienbildung und Beratungsstellen.

103 vgl. Tomasello 2020
104 vgl. Friederici 2017; Friederici / Singer 2015

• Mehrsprachigkeit wertschätzen

Sprachliche Vielfalt prägt die Lebensrealität vieler Kinder in Deutschland. Unterschiedliche Sprachen, Dialekte und Ausdrucksformen sind wertvolle Ressourcen für Bildungsprozesse, Selbstverständnis und soziale Teilhabe.[105] Eine einseitige Fokussierung von Bildungsinstitutionen auf die deutsche Sprache verkennt den pädagogischen und gesellschaftlichen Mehrwert mehrsprachigen Aufwachsens[106] und kann strukturelle Exklusion sowie Diskriminierung verstärken. Ein professioneller und wertschätzender Umgang mit sprachlicher Vielfalt stärkt die Identitätsentwicklung der Kinder, fördert wechselseitige Anerkennung und trägt aktiv zur Prävention von Ausgrenzung bei.

Kindertageseinrichtungen sollten ein diversitätsbewusstes und inklusives Sprachumfeld gestalten, das alle in der Einrichtung vertretenen Sprachen und kulturellen Bezugssysteme berücksichtigt. Dazu gehören unter anderem mehrsprachige Bücher und Materialien, die die Lebenswelten der Kinder widerspiegeln, ein barrierearmer Zugang zu Dolmetscherdiensten sowie digitale Unterstützungsangebote wie datenschutzkonforme Übersetzungs-KI für die alltagsnahe Kommunikation mit Familien.

Ebenso erforderlich sind klare Konzepte der Elternkommunikation und systematische Fortbildungen für Fachkräfte im professionellen Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt. Eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber den vorhandenen sprachlichen Kompetenzen – in allen Sprachen – stärkt Identität, Vertrauen und die Motivation, die deutsche Sprache aktiv zu erwerben. Darüber hinaus sollten kombinierte Verfahren der Beobachtung und Entwicklungsbegleitung eingesetzt werden, die sowohl individuelle sprachliche Voraussetzungen als auch Umfeldbedingungen berücksichtigen. Dies setzt eine enge multiprofessionelle Zusammenarbeit voraus, in der unterschiedliche Fachkompetenzen zusammengeführt werden, um alle Kinder passgenau zu unterstützen und ihre Teilhabe zu sichern.

105 vgl. UNESCO 2025
106 vgl. u. a. Bialystok et al. 2000; Woerfel 2022

• Professionalisierung sprachlicher Bildung durch spezialisierte Funktionsstellen

Durch die Einrichtung von Funktionsstellen für die sprachliche Bildung in allen Kindertageseinrichtungen kann die Erfassung und Förderung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder systematisch und professionell gefestigt werden. Die Einrichtung von Funktionsstellen für einschlägig qualifizierte Fachkräfte kann nachweislich die Qualität der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen nachhaltig verbessern. Ziel ihres Handelns sollte stets die fachliche Beratung und Unterstützung des Teams sein – beispielsweise durch exemplarisches pädagogisches Handeln, die gemeinsame Entwicklung gezielter Bildungsangebote, Impulse für die Weiterqualifizierung des Teams (z.B. im Rahmen von Teamsitzungen) oder die Unterstützung der Fachkräfte bei der Einschätzung der sprachlichen Entwicklung von Kindern.

• Fachberatung zur Qualitätssicherung sprachlicher Bildung ausbauen

Stabile und praxisnahe Beratungs- und Unterstützungssysteme können Fachkräfte bei komplexen Herausforderungen qualifiziert begleiten und systematische Qualitätsentwicklung gewährleisten. Qualifizierte Fachberatung mit zusätzlicher Expertise in sprachlicher Bildung trägt maßgeblich dazu bei, dass eine hohe sprachliche Anregungsqualität in Kindertageseinrichtungen dauerhaft aufrechterhalten wird. Sie unterstützt Einrichtungen bei der Konzeptentwicklung, Qualitätssicherung und individuellen Fallberatung. Eine strukturierte, kontinuierliche Begleitung durch Fachberatung für sprachliche Bildung sollte allen Kitas zur Verfügung stehen. Hierzu haben sich auch regionale Fachberatungsteams aus unterschiedlichen professionellen Bereichen als sehr wirksam erwiesen[107].

Das Fazit aus dem Bundesprogramm Sprach-Kitas belegt auch, dass die „Weiterentwicklungen

107 Rohrmann et al. 2021

der sprachpädagogischen Qualität [...] von einer kontinuierlichen fachlichen Unterstützung abhängig zu sein [scheint].“[108] Um sprachliche Bildung sowohl in der Breite als auch in der Tiefe ausreichend zu berücksichtigen, braucht es kontinuierliche Fachberatung, Konsultationseinrichtungen, kommunale Netzwerke sowie die Einbindung ausgewiesener Sprachexpert*innen in Kita-Teams[109].

- ## Kitas mit hohem Anteil bildungsbenachteiligter Kinder strukturell stärken

Da Kinder aus sozial benachteiligten und sprachlich deprivierten Umwelten bereits früh deutliche Nachteile im Spracherwerb entwickeln[110] – etwa durch fehlende dialogische Interaktion oder übermäßigen Medienkonsum[111] – müssen Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil betroffener Kinder strukturell und personell besser ausgestattet werden. Dazu zählen insbesondere zusätzliche Fachkräfte, kleinere Gruppengrößen, multiprofessionelle Teams sowie spezifische Qualifizierungsmaßnahmen, um eine anregungsreiche Sprachumwelt und adaptive sprachliche Bildung sicherzustellen[112]. Eine bedarfsgerechte Ressourcenausstattung ist dabei eine zentrale Voraussetzung für mehr Bildungsgerechtigkeit. Sozialraumbezogene, auf sprachliche Bildung fokussierte Arbeit kann ebenso dazu beitragen, die sprachliche Anregungsqualität im Stadtteil und bei den Familien zu verbessern.

- ## Sprachbildung in Aus- und Weiterbildungen berücksichtigen

Eine hohe sprachliche Anregungsqualität in Kindertageseinrichtungen setzt fundiertes Wissen über Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit sowie über die Gestaltung sprach- und interaktionsanregungsreicher Bildungsprozesse voraus. Um die Qualität sprachlicher Bildung dauerhaft zu sichern, müssen pädagogische Fachkräfte mit zahlreichen Methoden alltagsintegrierter sprachlicher Bildung vertraut gemacht werden. Aus- und Weiterbildung sollten diese Inhalte verbindlich verankern und durch regelmäßige Fort- und Weiterbildungsangebote absichern. Fortbildungen sollten verstärkt auf Teamebene stattfinden, um gemeinsames Lernen und kollektive Qualitätssicherung zu fördern. Für die Begleitung derartiger Qualifizierungsprozesse sollte pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen eine entsprechend qualifizierte Fachberatung mit ausreichend Personal- und Zeitressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Die Professionalisierung in der Sprachbildung umfasst neben der Fach- und Methodenkompetenz auch die kontinuierliche Reflexion der eigenen Kommunikations- und Gesprächspraxis. Eine konstruktive und offene Fehler- und Kommunikationskultur innerhalb der pädagogischen Bildungsinstitution ist dabei zentral, da sie Lernen im Team ermöglicht und die gemeinsame Verantwortung für gelingende Interaktionen stärkt[113]. Formate wie kollegiale Fallbesprechungen, Videoanalysen oder gemeinsame Reflexionsgespräche unterstützen Fachkräfte darin, ihre Interaktionsqualität weiterzuentwickeln und Sprachbildung als verbindliche, geteilte pädagogische Aufgabe zu verankern.

108 Anders et al. 2022, S. 37
109 vgl. Scharff Rethfeldt 2025; Rohrmann et al., 2021
110 vgl. Basit et al. 2015
111 vgl. Brushe et al. 2024
112 Der Paritätische Gesamtverband 2024
113 vgl. Funk / Lindner 2025

• Zusammenarbeit mit Familien für bessere sprachliche Bildung nutzen

Eine gelingende sprachliche Bildung erfordert eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Familien. Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen und prägen die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder in besonderem Maße. Studien zeigen, dass der Einfluss des familiären Sprachumfelds auf die Sprachentwicklung um ein Vielfaches höher ist als der von Fachkräften in Bildungseinrichtungen[114].

Um dieses Potenzial wirksam zu nutzen, müssen Elternbildung und Elternberatung systematisch ausgebaut werden. Eltern sollten in Formaten wie regelmäßigen Entwicklungsgesprächen, Themen-Elternabenden oder Eltern-Cafés mit Beratungscharakter gezielt dabei beraten und unterstützt werden, Sprache im Alltag vielfältig anzuregen. Ebenso wichtig ist eine wertschätzende Beratung zum Umgang mit mehrsprachigem Aufwachsen, damit Eltern in ihren Familiensprachen aktiv und selbstbewusst kommunizieren und so die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder in allen Sprachen stärkend begleiten und fördern können.

Auch der reflektierte Umgang mit digitalen Medien sollte Bestandteil der Elternberatung sein. Während digitale Angebote im höheren Alter bei reflektiertem und begleitetem Einsatz sprachlich anregend wirken können, ist gerade im frühen Kindesalter auf Risiken übermäßiger Mediennutzung für die Sprachentwicklung hinzuweisen[115].

Gleichzeitig dürfen die Erwartungen an pädagogische Fachkräfte im Hinblick auf zusätzliche Beratungs- und Unterstützungsaufgaben nicht zu einer weiteren Überlastung führen. Bereits jetzt bestehen vielerorts strukturelle Engpässe und Zeitressourcen sind begrenzt. Daher sollten Beratungsaufgaben – insbesondere solche mit sozialpädagogischem oder familienunterstützendem Schwerpunkt – v. a. von Kita-Sozialarbeiter*innen, Familienberater*innen oder anderen niedrigschwellig erreichbaren Fachkräften übernommen oder begleitet werden. Eine solche Arbeitsteilung stärkt die Qualität der Beratung und entlastet die pädagogischen Teams, sodass diese ihre Kernaufgabe – die Sprachbildung im pädagogischen Alltag – weiterhin kompetent und wirksam erfüllen können.

• Kontinuität und Nachhaltigkeit gewährleisten

Sprachbildung darf kein punktuelles Angebot sein, sondern muss in jeder Kindertageseinrichtung als kontinuierlicher mit anderen Bildungsbereichen verknüpfter Prozess systematisch verankert sein. Neu erworbene Kompetenzen können sich nur festigen, wenn sie im Alltag regelmäßig aufgegriffen, angewendet und weiterentwickelt werden.

Kinder, Eltern, Fachkräfte und Träger benötigen dafür verlässliche Strukturen und langfristige Planungssicherheit. Nachhaltige Sprachbildung gelingt vor allem auf der Grundlage stabiler Beziehungen und kontinuierlicher Beobachtung und Unterstützung – sie lässt sich nicht durch befristete Projekte oder kurzfristige Förderprogramme sichern.

114 vgl. Tietze et al. 2012
115 vgl. Brushe 2024

4.3 Handlungsempfehlungen für die Kooperation und Vernetzung

Eine systematische Vernetzung pädagogischer, helfender, präventiver und gesundheitlicher Strukturen schafft gemeinsame Verantwortung, verbessert die Versorgungslage und stärkt die frühzeitige Unterstützung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf.

- ### Kontinuierliche Unterstützungsketten für Familien von Anfang an

Die Unterstützung einer sprachentwicklungsanregenden Umgebung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und beginnt bereits vor der Geburt. Neben Kindertageseinrichtungen tragen alle familienunterstützenden Strukturen – von der Schwangerschaftsberatung über Frühe Hilfen, Hebammen und Gesundheitsdienste bis hin zu Familienbildungsangeboten – Verantwortung dafür, Eltern frühzeitig zu stärken. Durch bedarfsgerechte Elternbildung, Familienbegleitung und niedrigschwellige Angebote im Sozialraum können familiäre Ressourcen gefördert und eine gelingende Eltern-Kind-Interaktion von Anfang an unterstützt werden.

Dafür braucht es eine enge Kooperation zwischen allen Beteiligten, die flächendeckend ausgebaut und in lokale Bildungs- und Unterstützungsketten integriert sein muss. Ziel ist eine kontinuierliche Begleitung von Familien – von der Schwangerschaft bis ins Jugendalter. Lotsendienste, eine begleitete Eingewöhnung sowie die frühzeitige Sensibilisierung für bindungs-, interaktions- und sprachförderliches Verhalten leisten hierzu einen wesentlichen Beitrag.

- ### Freiwilligkeit und Vertrauen in Zusammenarbeit mit Familien stärken

Vertrauen ist die Grundlage jeder erfolgreichen Zusammenarbeit mit Familien, die Kinder, Eltern und Fachkräfte gleichermaßen stärkt. Familien sollten zur Teilnahme an Angeboten der frühen Bildung und Unterstützung motiviert und überzeugt, nicht verpflichtet werden. Formen von Zwang, Kontrolle oder Sanktionierung untergraben das Vertrauen in staatliche Institutionen und widersprechen einer partnerschaftlichen, dialogorientierten Zusammenarbeit. Eine Verpflichtung von Kindern für die Teilnahme an frühkindlichen Bildungsangeboten setzt voraus, dass vorher alle milderen Mittel ausgeschöpft wurden. Aufgrund der zahlreichen Benachteiligung armutsbetroffener Menschen beim Zugang zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung[116] sind Zwangsmaßnahmen rechtsstaatlich äußerst fragwürdig und unangemessen[117]. Das Wunsch- und Wahlrecht sowie das verfassungsrechtlich geschützte Elternrecht auf Erziehung sind dabei zu achten.

Zentral sind wertschätzende Kommunikation, mehrsprachige und niedrigschwellige Informationsangebote sowie ein respektvoller Umgang mit der Vielfalt familiärer Lebenslagen und Erziehungsvorstellungen. Fachkräfte sollten Familien aktiv einbeziehen, ihre Perspektiven ernst nehmen und gemeinsam Wege zur Begleitung und Unterstützung der Kinder entwickeln.

116 vgl. Der Paritätische Gesamtverband 2025
117 vgl. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2021

- ## Interdisziplinäre Netzwerke stärken und Schnittstellen ausbauen

Kommunale Netzwerke aus Kita-Trägern, Gesundheitsdiensten, Beratungsstellen und Bildungsinstitutionen sind entscheidend für eine koordinierte und interdisziplinär abgestimmte Begleitung sprachlicher Entwicklung. Eine valide Einschätzung der Sprachaneignung im Kindesalter kann nur gelingen, wenn alle beteiligten Professionen – darunter (sozial-/sonder)pädagogische Fachkräfte, Entwicklungspsycholog*innen, Logopäd*innen, Pädaudiolog*innen, (Neuro)Pädiater*innen sowie Fachkräfte der Kinderschutzmedizin und Neonatologie – strukturell eingebunden sind.

Die Erfassung der kindlichen Sprachentwicklung und Spracherwerbsprozesse muss als fortlaufender, interdisziplinär abgestimmter Prozess gestaltet sein, bei dem konsequent das Kind und sein individueller Entwicklungsverlauf – und nicht organisatorische Vorgaben oder Zuständigkeitsgrenzen – im Mittelpunkt stehen. Kommunale Netzwerke können hierfür den organisatorischen Rahmen schaffen, um Informationen verantwortungsvoll zusammenzuführen, Beobachtungen abzustimmen und Übergänge zwischen Institutionen zu gestalten.

Eine gelingende Kooperation erfordert klare Zuständigkeiten, verbindliche Kommunikationswege und datenschutzkonforme Verfahren. Ein professionelles Schnittstellenmanagement – etwa durch Koordinator*innen oder digitale Austauschplattformen – unterstützt den Informationsfluss, stärkt die gemeinsame Verantwortung und sichert die Kontinuität sprachlicher Bildungsprozesse.

- ## Informationsbündelung statt Mehrfachtestung

Kinder werden häufig mehrfach getestet, ohne dass die Ergebnisse systematisch zusammengeführt werden[118]. Forschungs- und berufsethisch ist ein solches Vorgehen kritisch zu betrachten. Eine bessere Bündelung und Auswertung vorhandener Informationen reduziert Belastungen für Kinder und Familien, verbessert die Effizienz der Förderplanung und beschleunigt Verfahren. Insbesondere kinderärztliche Vorsorgeuntersuchungen und Schuleingangsuntersuchungen bieten eine wichtige Gelegenheit, sprachliche Auffälligkeiten auch bei Kindern, die keine Kita besuchen, zu erkennen. Damit daraus gezielte Fördermaßnahmen entstehen, müssen Gesundheitssystem, Kinder- und Jugendhilfe sowie frühkindliche und schulische Bildungseinrichtungen besser kooperieren und Informationen strukturiert weitergeben und zusammenführen. Schuleingangsuntersuchungen liefern wertvolle Daten über ganze Jahrgänge, die bislang zu wenig für Prävention, regionale Bedarfsplanung und Steuerung genutzt werden. Gleichzeitig ist sicherzustellen, dass die dabei zur Sprachstandserfassung eingesetzten Verfahren die Besonderheiten und Bedingungen mehrsprachigen Spracherwerbs adäquat berücksichtigen – hier besteht nach wie vor erheblicher Weiterentwicklungsbedarf, um Fehleinschätzungen zu vermeiden und Ressourcen zielgerichtet einzusetzen.

118 vgl. Kelle 2018

- ## Kapazitäten für logopädische Diagnostik und Therapie ausbauen

Für Kinder mit auffälligen sprachlichen Entwicklungsverläufen ist eine frühzeitige und verlässliche Abklärung entscheidend. Derzeit führen knappe Kapazitäten in Sozialpädiatrischen Zentren, HNO-Praxen, Kinder- und Jugendpsychiatrischen Diensten sowie bei niedergelassenen Therapeut*innen zu langen Wartezeiten. Diese Engpässe müssen durch einen gezielten Ausbau diagnostischer und therapeutischer Ressourcen überwunden werden. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die zu erwartende Zunahme an auffälligen Befunden infolge der von der Bundesregierung geplanten Einführung einer bundesweit verpflichtenden Sprachdiagnostik und ggf. -förderung aller Kinder im 4. Lebensjahr[119]. Verbindliche Versorgungsziele – etwa eine maximale Wartezeit auf eine Erstdiagnostik oder den spätesten Beginn einer notwendigen therapeutischen Behandlung – sollten vor diesem Hintergrund unbedingt formuliert und ermöglicht werden.

- ## Therapeutische Versorgung in Kitas rechtlich erleichtern und absichern

Um dem bestehenden Versorgungsdefizit in der frühkindlichen Sprachtherapie zu begegnen, sollte die Durchführung medizinisch-therapeutischer Leistungen in Kindertageseinrichtungen bundesweit rechtlich erleichtert und finanziell abgesichert werden. Dafür ist insbesondere die Streichung der Einschränkung in § 11 Abs. 2 Satz 2 der Heilmittel-Richtlinie erforderlich, die derzeit therapeutische Behandlungen in Einrichtungen erheblich erschwert. Darüber hinaus müssen haftungsrechtliche Fragen geklärt und die Einbindung therapeutischer Leistungen in bestehende Berufshaftpflichtregelungen eindeutig geregelt werden, um Rechtssicherheit für Träger, Therapeut*innen und Fachkräfte zu gewährleisten. Siehe dazu auch die Erläuterungen in Kapitel 3.

- ## Erfolgreiche Modellprojekte verstetigen und ausweiten

Viele innovative Projekte zur sprachlichen Bildung enden mit dem Auslaufen der Förderung. Dadurch gehen aufgebaute Strukturen, fachliche Expertise und gewachsenes Vertrauen verloren. Andere erfolgreiche Ansätze werden zwar fortgeführt, bleiben jedoch auf einzelne Modellstandorte beschränkt und entfalten keine flächendeckende Wirkung.

Um Nachhaltigkeit zu sichern, müssen erfolgreiche Projektstrukturen in die Regelförderung überführt, fachlich weiterentwickelt und bundesweit zugänglich gemacht werden. Nur so lassen sich die erzielten Erkenntnisse und Ressourcen dauerhaft nutzen und in die Qualitätsentwicklung des Systems frühkindlicher Bildung integrieren.

119 CDU, CSU und SPD 2025, S. 98.

5. Fazit

Sprachliche Bildung ist keine Zusatzaufgabe, sondern ein zentraler Bestandteil frühkindlicher Bildung – und damit ein Schlüssel zu Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sie gelingt nur, wenn sie systematisch, durchgängig, alltagsintegriert, bedarfsorientiert und interdisziplinär verankert wird. Entscheidend ist ein Verständnis von Sprache als Medium sozialer Beziehung und kultureller Teilhabe, nicht als isolierte Kompetenz.

Wirksame sprachliche Bildung setzt die kompetente Einschätzung sprachlicher Entwicklung und die Fähigkeit voraus, die unterschiedlichen Zugänge von Kindern zur deutschen Sprache unter Berücksichtigung lebensweltlicher Umgebungsbedingungen, v.a. sozio-ökonomischer Belastungen in den Herkunftsfamilien, zu erfassen. Pädagogische Beobachtung und medizinische Diagnostik müssen im Bedarfsfall eng aufeinander abgestimmt sein und rasch aufeinander Bezug nehmen können: Während Beobachtungen im pädagogischen Alltag die Grundlage für gezielte Bildungsmaßnahmen bilden und Hinweise auf Unterstützungsbedarfe liefern, dienen medizinische Befunderhebungen der differenzialdiagnostischen Abklärung bei Verdacht auf eine gestörte Sprachentwicklung. Alle Verfahren sollten dabei prozessorientiert, valide, ressourcenschonend sowie kontext- und diversitätssensibel gestaltet sein.

Dafür braucht es qualifizierte Fachkräfte, die Sprachentwicklungsverläufe verlässlich einschätzen, individuelle und gruppenbezogene Entwicklungsbedarfe erkennen und die unterschiedlichen Zugänge der Kinder zu Kommunikation und Sprache verstehen. Auf dieser Grundlage planen und realisieren sie passgenaue, adaptive pädagogische Maßnahmen. Alltagsintegrierte und bedarfssensible sprachliche Bildung umfasst dabei die Fähigkeit, im professionellen Dialog mit Kindern, Eltern sowie – bei Bedarf – weiteren Unterstützungssystemen handlungsleitende Beobachtungen vorzunehmen und auf dieser Basis wirksame sprachbezogene Unterstützung in der Lebenswelt der Kinder umzusetzen.

Um dies zu gewährleisten, sind stabile Strukturen, fachliche Begleitung und eine langfristig gesicherte Finanzierung unerlässlich. Sprachliche Bildung kann nur so gut sein wie die Bedingungen, unter denen sie stattfindet. Kindertageseinrichtungen – insbesondere in sozio-ökonomisch und strukturell benachteiligten Regionen – müssen daher strukturell gestärkt, multiprofessionelle Teams gefördert und Fachberatungsnetzwerke flächendeckend bereitgestellt werden.

Zugleich ist mehrsprachiges Aufwachsen als gesellschaftliche Normalität und als individuelle Ressource anzuerkennen. Mehrsprachigkeit ist weder Ursache noch Verstärker sprachentwicklungsbezogener Störungen, sondern eröffnet zusätzliche kommunikative und kognitive Potenziale[120]. Eine diversitätsbewusste Sprachbildung, die alle lebensweltlichen Sprachen der Kinder einbezieht und sprachliche Vielfalt sichtbar macht, stärkt Identität, Selbstvertrauen und Bildungserfolg gleichermaßen.

Die Zukunft sprachlicher Bildung liegt in der Verzahnung pädagogischer, medizinischer und sozialer Systeme. Nur durch eine enge Kooperation und eine abgestimmte Nutzung der Erkenntnisse von Verfahren zur Einschätzung der Sprachentwicklung und des Spracherwerbs können Entwicklungsverläufe transparent gestaltet, Fehleinschätzungen vermieden sowie Unterstützungs- und Präventionsketten wirksam koordiniert werden.

Schließlich braucht es eine Politik der Kontinuität: Erfolgreiche Modellprogramme müssen verstetigt, Qualitätsentwicklung dauerhaft angelegt und Förderlogiken entbürokratisiert werden. Sprachliche Bildung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe – sie erfordert gemeinsame Verantwortung, fachliche Exzellenz und den politischen Willen, Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass jedes Kind von Beginn an sprachlich wachsen kann.

120 vgl. Akbaş / Polat 2022

6. Literatur

Akbaş, Bedia; Polat, Ayça (2022): Von „Sprachdefiziten“ und anderen Mythen – Praxen der Herstellung von Differenz in Einrichtungen der Elementarpädagogik. In: Akbaba, Yalız; Bello, Bettina; Fereidooni, Karim (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Springer VS, Wiesbaden, S. 149-166. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6_9

Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

Albers, Timm (2011): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Beltz, Weinheim und Basel.

Albers, Timm (2012): Sprache ist kein Trainingsprogramm – Wie (mehrsprachige) Kinder im Alltag von Kindergärten und Krippen unterstützt werden können. Kongressdokumentation „Dialog und Empathie“. www.ibe-goettingen.de/keb13.html

Anders, Yvonne; Wolf, Katrin; Enß, Charlotte (2024): Expertise „Bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung“ erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

BARMER Institut für Gesundheitsforschung (Hrsg.) (2024): BARMER Arztreport: Kinderatlas – Ambulant dokumentierte Diagnosen auf dreistelliger ICD-10-Ebene nach Bundesland, Geschlecht und Altersgruppen (2005–2024). www.bifg.de/publikationen/reporte/arztreport/arztreport-kinderatlas-ambulante-diagnosen-nach-top-icd-10-dreistellern

Basit, Tehmina. N.; Hughes, Amanda; Iqbal, Zafar; Cooper, Janet (2015): The influence of socio-economic status and ethnicity on speech and language development. International Journal of Early Years Education, 23(1), S. 115-133. https://doi.org/10.1080/09669760.2014.973838

Bensel, Joachim; Haug-Schnabel, Gabriele (2012): Wie kommt das Kind zum Wort? Sprachentwicklung und -förderung. In: kindergarten heute, wissen kompakt, Herder, Freiburg im Breisgau.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): KOMPIK – kurz und knapp. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kompik-kurz-und-knapp

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion - eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion 11., H. 1. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. wbv Publikation. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf

Beckerle, Christine; Linck, Stefani; Bernecker, Kim Sophie (2021): Adaptive sprachförderliche Interaktionen im Kita-Alltag. In: Mackowiak, Katja; Wadepohl, Heike; Beckerle, Christina (Hrsg.): Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart, Kohlhammer, S. 85-101.

Beckerle, Christine; Priesmeyer, Simone; Westermann, Anna-Katarina (2021): Adaptiver Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte in Kitas – Analyse der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Anfang des Spracherwerbs vs. Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Forschung Sprache 3/21, S. 3-18. www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2021-3/Beckerle_Priesmeyer_Westermann.pdf

Bialystok, Ellen; Craik, Fergus I. M.; Green, David W.; Gollan, Tamar H. (2000): Bilingual Minds. In: Psychological Science in the Public Interest, 10, 3, S. 89–129. www.researchgate.net/publication/228623314_Bilingual_Minds

Blaschke-Nacak, Gerald; Thörner, Uta (2021): Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik, in: Dietrich, Cornelie; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Beltz Juventa, S. 35-45.

BMFSFJ (2024): Gutes Aufwachsen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Deutschland. Kompendium für hohe Qualität in der frühen Bildung. Bericht der Arbeitsgruppe Frühe Bildung.

BMFSFJ (2023): Monitoringbericht 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 2022.

BMFSFJ (2021): Qualifizierungsinhalte im Bundesprogramm Sprach-Kitas.

Brushe, Mary E.; Haag, Dandara G.; Melhuish, Edward C.; Reilly, Sheena; Gregory, Tess (2024): Screen Time and Parent-Child Talk When Children Are Aged 12 to 36 Months. JAMA Pediatr.; S.178(4), S. 369–375.

CDU, CSU und SPD (2025): Verantwortung für Deutschland. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 21. Legislaturperiode. Berlin.

Cloos, Peter; Schulz, Marc (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim/München: Juventa.

Craik, Fergus I. M; Eftekhari, Eldar; Bialystok, Ellen; Anderson, Nicole D. (2018): Individual differences in executive functions and retrieval efficacy in older adults. In Psychology and Aging, 33(8), S. 1105–1114. www.rotman-baycrest.on.ca/files/publicationmodule/@random45f5724eba2f8/Craik_et_al_2018.pdf

De Groot, Annette M. B. (2011): Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: An Introduction. New York-Hove, Psychology Press.

Der Paritätische Gesamtverband (2025): Ungleichheit von Anfang an. Bericht zu Armut und Kita-Betreuung. www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Armutsbericht/doc/Bericht_zu_Armut_und_Kita-Betreuung_2025.pdf

Der Paritätische Gesamtverband (2024): Gerechtigkeit von Anfang an. Ein Sozialindex für Kindertageseinrichtungen. www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/broschuere_Kita_Sozialindex-2025_web.pdf

Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (2023): Kindertherapie in Einrichtungen. Antworten auf die häufigsten Fragen zur Therapie in Kindertagesstätten und Schulen, 2. korrigierte Auflage.

Die Senatorin für Kinder und Bildung Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.) (2024): Gezielte alltagsintegrierte Sprachförderung im Elementarbereich. Übergang von der Kita in die Grundschule. www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Sprachf%C3%B6rderung%2010052024pdf.pdf

Dirim, Inci (2017): Linguizismus und linguiszismuskritische pädagogische Professionalität. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik (2017), Jahrgang 9, Heft 1, S. 7-17. https://d-nb.info/1241328676/34#page=7

Drucks, Stephan; Bremm, Nina (2021): Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen; In: Ackeren, Isabell van; Holtappels, Heinz Günter; Bremm, Nina; Hillebrand-Petri, Annika (Hrsg.): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim : Beltz Juventa 2021, S. 244-276.

Egert, Franziska; Hopf, Michaela (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Kindheit & Entwicklung, 25 (3), S.153–163. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199

Egert, Franziska; Hopf, Michaela (2025): Sprachliche Bildung und Sprachförderung. In Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit, Waxmann, S. 357–390.

Egert, Franziska; Sachse, Steffi; Buschmann, Anke; Cordes, Anne-Kristin (2024): Sprachliche Bildung und Förderung. Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag; UTB.

Faas, Stefan; Götz, Alicia; Müller, Christiane (2021): Sprachstandsfeststellungen, Sprachförderung und sprachliche Bildung. Pädagogisches Gutachten der Pädquis Stiftung b. R. im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. https://mbjs-fachportal.brandenburg.de/sixcms/media.php/102/gutachten_kitarr_sprachstandsfeststellung%2C_sprachfoerderung_und_sprachliche_bildung.pdf

Fackler, Sina; Herrmann, Sonja; Meiner-Teubner, Christiane; Bopp, Christine; Kuger, Susanne; Kalicki, Bernhard (Hrsg.) (2024): ERIK Forschungsbericht IV. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Deutsches Jugendinstitut. https://dx.doi.org/10.3278/9783763977833

Flender, Judith; Wolf, Sylvia Mira (2012): Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Flender_Wolf_OV.pdf

Friederici, Angela D. (2017): Language in Our Brain: The Origins of a Uniquely Human Capacity. MIT Press.

Friederici, Angela D.; Singer, Wolf (2015): Grounding language processing on basic neurophysiological principles. In: Trends in Cognitive Sciences, 19(6), S. 329–338.

Fuchs, Sandra; Holzmann, Katrin (2024): Prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation als Handwerkszeug für die elementarpädagogische Professionalisierung. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. PH student papers (1). https://doi.org/10.17883/ph-sp-2025-01

Funk, Patrick; Lindner, Stephanie (2025): Fehlerkultur neu Denken. In neues lernen, Ausgabe 3/2025.

Gagarina, Natalia; Grimm, Angela; Rinker, Tanja; Scherger, Anna-Lena (2025): Testbatterie zur Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern in Deutschland. LOGOS, 33 (3), S. 186-192.

Geyer, Sabrina; Schwarze, Rabea; Müller, Anja (2018): Sprachförderung im Elementarbereich. In Titz, Cora; Geyer, Sabrina; Ropeter, Anna; Wagner, Hanna; Weber, Susanne Maria; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 161-178.

Grießhaber, Wilhelm (2024): Profilanalyse. In: Szurawitzki, Michael; Wolf-Farré, Patrick (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung. S. 217-232. DOI:10.1515/9783110690279-015

Griepner, Elena (2016): Sprachbildung und Sprachförderung – eine Einführung. www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=273

Grobe, Thomas; Szecsenyi, Joachim (2023): BARMER Arztreport 2023. Kindergesundheit – Frühgeburtlichkeit und Folgen (Bd. 39). Barmer (Hrsg.). www.barmer.de/resource/blob/1156100/e5c8425259ad58e177b7d5bbf6c8eef8/barmer-arztreport-2023-data.pdf

Hartig, Fabienne; Sachse, Steffi; Egert, Franziska (2021): Landkarte sprachlicher Bildung und Förderung in Hessen. Vielfalt sichtbar machen. Zusammenfassung der Ergebnisse der Befragungsstudie, Pädagogische Hochschule Heidelberg (Hrsg.). www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/Bereiche/Hochschule/Fakult%C3%A4t_1/Institut_f%C3%BCr_Psychologie/Dokumente/Landkarte_Hessen/Landkarte_Sprache_Hessen_Zusammenfassung_Zwischenbericht.pdf

Hecht, Annika; Mayer, Luisa; Mauer, Maren; Pagels, Larissa; Gosse, Julia (2020): Therapien in Kitas und Grundschulen – Erfassung eines Ist-Zustandes. Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim (Hrsg). www.dbl-ev.de/wp-content/uploads/2025/03/Fachartikel_Hecht_et_al._2020_Therapien_in_Kitas_und_Grundschulen.pdf

Hoffmann, Stephanie; Michalski, Niels; Dragano, Nico; Spallek, Jacob (2025): Does individual-level socio-economic position modify the association between area-level deprivation and early childhood language development? A multilevel analysis of cross-sectional population data from Germany. In: European journal of public health 35, H. 4, S. 611–616.

Hormann, Oliver; Koch, Katja; Neugebauer, Lukas (2021): Spracherwerb und Sprachunterstützung im Elementarbereich: ein Überblick. In: Salisch, Maria von; Hormann, Oliver; Cloos, Peter; Koch, Katja; Mähler, Claudia (Hrsg.): Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen, S. 14-21.

Hruška, Claudia A.; Rohrmann, Tim; Wirts, Claudia (2025): Kommunikation, Sprachentwicklung, Sprachbildung und Sprachförderung. In: Schmude, Corinna; Brodowski, Michael (Hrsg.), Handbuch Kindheitspädagogik: Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln, Hürth: Wolters Kluwer, S. 411–436.

Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja (2012): Sprachförderprogramme in der Kita. Ergebnisse einer Evaluation. In: Kindergarten heute 10/12, Verlag Herder, Freiburg, S. 26–31.

Kaiser-Kratzmann, Jens; Kaiser, Lena S. (2024): Das Individuum lässt sich nicht über kollektive Zuschreibungen bestimmen: wie Kinder im Kontext von kultureller Vielfalt zukunftsorientiert und nachhaltig begleitet werden können. In: Familien-Prisma. 16 (2024). - S. 36-46.

Kaul, Ina; Cloos, Peter; Simon, Stephanie; Thole, Werner (2023): Stärke und Schwächen der Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“ In: Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V. (Hrsg.): Rethinking frühkindliche „Erziehung, Bildung und Betreuung“. Fachwissenschaftliche und rechtliche Vermessungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 17–96.

Kelle, Helga (2018): Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik, In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Januar. DOI:10.1007/s42278-018-0005-5

Kiese-Himmel, Christiane (2020): Sprachstandserfassung im Alter von 3 bis 6 Jahren. In: Sachse, Steffi, Bockmann, Ann-Katrin., Buschmann, Anke (Hrsg.): Sprachentwicklung. Springer, Berlin, Heidelberg, S. 177-203. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_8

Koch, Marie Julie (2022): Bildungs- und Lerngeschichten: Welche Chancen bieten Bildungs- und Lerngeschichten für das einzelne Kind, seine Eltern und dessen pädagogische Fachkraft?” Bachelorarbeit Kindheitspädagogik an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Koch, Sophie (2016): Interkulturell-kommunikative Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern. Hamburg: disserta.

Leder, Sarah (2024): Die Versorgungssituation in der ambulanten Logopädie. Der Umgang mit Therapieplatzvergabe und Wartezeiten in der logopädischen Praxis. Eine Mixed-Method-Studie. Masterarbeit an der Katholischen Hochschule München.

Mähler, Claudia; Koch, Katja (2021): „Fühlen – Denken – Sprechen“ (FDS): Chancen und Grenzen alltagsintegrierter Sprachförderung. In: Salisch, Maria von; Hormann, Oliver; Cloos, Peter; Koch, Katja; Mähler, Claudia (Hrsg.): Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen, S. 171-178.

Magielski, Jan H. et al. (2025): The clinical and genetic spectrum of paediatric speech and language disorders. Brain, 148 (2), S. 663–674. www.researchgate.net/publication/380046544_The_clinical_and_genetic_spectrum_of_paediatric_speech_and_language_disorders_in_52143_individuals

Memorandum zur Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland.

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita, Köln.

MKFFI NRW (2021): BeDo-NRW – Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen Orientierungsleitfaden. www.kita.nrw.de/sites/default/files/documents/2021-09/bedo-orientierungsleitfaden_2021_webversion.pdf

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2024): Monitoring Frühe Hilfen. Wissenschaftlicher Bericht 2023 zur Bundesstiftung Frühe Hilfen. Köln. https://doi.org/10.17623/NZFH:Bericht-BSFH-2023

Nayeb, Laleh; Lagerberg, Dagmar; Sarkadi, Anna; Salameh, Eva-Kristina; Eriksson, Mårten (2021): Identifying language disorder in bilingual children aged 2.5 years requires screening in both languages. Acta Paediatrica, 110(1), S. 265–272.

Norbury, Courtenay Frazier; Gooch, Debbie; Wray, Charlotte; Baird, Gillian; Charman, Tony; Simonoff, Emily; Vamvakas, George; Pickles, Andrew (2016): The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. In: Child Psychol Psychiatry. 2016 Nov; 57(11), S.1247-1257. doi: 10.1111/jcpp.12573

OECD (2025): Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en

Paetsch, Jennifer; Heppt, Birgit (2023): Sprachdiagnostik. In: Becker-Mrotzek, Michael; Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim; Stanat, Petra (Hrsg.): Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster; New York: Waxmann, S. 119-135. www.pedocs.de/volltexte/2024/32002/pdf/Paetsch_Heppt_2023_Sprachdiagnostik.pdf

Praetze, Laura; Theis, Nina; Betzoldt, Tatjana; Rohrmann, Tim; Wachtlin, Bianka (2025): Erfassung von Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder. Möglichkeiten und Grenzen einer standardisierten Erfassung. KiTa aktuell ND (11/2025), S. 4–7.

Pauen, Sabina; Heilig, Lena; Danner, Daniel; Haffner, Johann; Tettenborn, Andrea; Roos, Jeanette (2012): Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY): Konzeption und Überprüfung eines Programms zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung von 0-3 Jahren. Frühe Bildung, 1(2), S. 64-70. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000032.

Rating, Tina (2025): Sprachentwicklung in der Kinderarztpraxis: Hören, sehen, sprechen - erkennen, behandeln, begleiten. In: Scharff Rethfeldt, W. (Hrsg.): Sprachgesundheit im Kindesalter: Erkenntnisse und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive. Hochschule Bremen. https://doi.org/10.26092/elib/3669

Rehfisch, Vanessa (2023): Einstellung von Logopäd*innen gegenüber den Rahmenbedingungen zur Durchführung von Kindertherapien in Einrichtungen. Eine quantitative Bedarfsanalyse zu neuen Versorgungsstrukturen in der Logopädie. Masterthesis an der Katholischen Hochschule Mainz. www.dbl-ev.de/wp-content/uploads/2024/10/1694413524_Rehfisch_Masterthesis_06072023_mit_Unterschrift.pdf

Reichert-Garschhammer, Eva; Kieferle, Christa (Hrsg.) (2011): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen, Herder.

Gemeinsamer Bundesausschuss (2024): Richtlinie zur Früherkennung von Krankheiten bei Kindern (Kinder-Richtlinie), zuletzt geändert am 21.03.2024. https://www.g-ba.de/richtlinien/15/

Rohrmann, Tim; Wachtlin, Bianka (2026): Sprache und Geschlecht in der Frühen Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.

Rohrmann, Tim; Hruška, Claudia A.; Skroblien, Tim; Schneider, Matthias (2021): Evaluation von Begleitstrukturen für Sprachförderung in Kitas

am Beispiel des Dialog-Werks Braunschweig. Abschlussbericht. Hildesheim: HAWK. www.hawk.de/sites/default/files/2021-06/hawk_evaluation_dialogwerk_abschlussbericht_0.pdf

Salisch, Maria von; Hormann, Oliver; Cloos, Peter; Koch, Katja; Mähler, Claudia (Hrsg.) (2021): Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen. Münster/New York, Waxmann. www.pedocs.de/volltexte/2021/21943/pdf/Salisch_et_al_2021_Fuehlen_Denken_Sprechen.pdf

Scharff Rethfeldt, Wiebke (2025): Evidenzbasierte Früherkennung als Maßnahme gegen die bestehende Fehlversorgung von mehrsprachigen Kindern. In: Scharff Rethfeldt, Wiebke (Hrsg.), Sprachgesundheit im Kindesalter: Erkenntnisse und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive, Hochschule Bremen. https://doi.org/10.26092/elib/3669

Scharff Rethfeldt, Wiebke; Heinzelmann, Bettina (2025): Morpho-syntaktische Merkmale der Sprachentwicklungsstörung bei mehrsprachigen Kindern. In: logopädieschweiz 3, S. 5-12.

Scharff Rethfeldt, Wiebke; McNeilly, Lemmietta; Laasonen, Marja; Meir, Natalia; Abutbul-Oz, Hadar; Smolander, Sini; Niegia Garcia Goulart, Bàrbara; Hunt, Emily Frances (2024): Assessment of developmental language disorder in multilingual children: Results from an international survey. Folia Phoniatrica et Logopaedica, 76(2), S. 127–150. https://doi.org/10.1159/000533139

Scharff Rethfeldt, Wiebke (2023): Identifikation, Selektion, Diskriminierung? Über Wirksamkeit ausgewählter Tests in der Sprachdiagnostik bei kulturell und linguistisch diversen Kindern. Sprachtherapie aktuell: Forschung – Wissen – Transfer, 10(2). www.researchgate.net/publication/375541270_Identifikation_Selektion_Diskriminierung_Uber_Wirksamkeit_ausgewahlter_Tests_in_der_Sprachdiagnostik_bei_kulturell_und_linguistisch_diversen_Kindern

Scharff Rethfeldt, Wiebke (2019): Speech and Language Therapy Services for Multilingual Children with Migration Background: A Cross-Sectional Survey in Germany. Folia Phoniatrica et Logopaedica, 71(2–3), S. 116–126.

Schauland, Nesiré; Mayr, Toni; Kieferle, Christa (2014): liseb-1 Anfänger. Literacy- und Sprachentwicklung beobachten (bei Kleinkindern). Freiburg: Verlag Herder.

Schauland, Nesiré; Mayr, Toni; Kieferle, Christa (2014): liseb-2 Fortgeschrittene Literacy- und Sprachentwicklung beobachten (bei Kleinkindern). Freiburg: Verlag Herder.

Scherger, Anna-Lena (2025): Sprachentwicklungsstörungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern – ein Forschungsüberblick. Sprachtherapie aktuell: Praxis – Beruf – Verband, 7(1), S. 2–6.

Schmidtke, Claudia; Kuntz, Benjamin; Starker, Anne; Lampert, Thomas (2018): Inanspruchnahme der Früherkennungsuntersuchungen für Kinder in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2, Journal of Health Monitoring · 2018 3(4), Robert Koch-Institut, S. 68-76.

Schneider, Thorsten; Linberg, Tobias (2021): Development of socio-economic gaps in children's language skills in Germany. In: Longitudinal and life course studies : international journal 13, H. 1, S. 87–120.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2024): BeoKiz Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung im KiTa-Alltag: kindzentriert und ganzheitlich. verlag das netz 2024.

Siemens, Anja; Rohrmann, Tim; Praetze, Laura & Wachtlin, Bianka (2025): Gemeinsam Kinder mit Sprachauffälligkeiten begleiten. Logopädie und Kindheitspädagogik im Dialog - Voraussetzungen für die Zusammenarbeit. KiTa aktuell ND, 33 (1), S. 24–27.

Skowronek, Merle; Hormann, Oliver; Sting, Annika; Mähler, Claudia (2021): Wie wirkt die FDS-Intervention auf die sprachliche Entwicklung der Kinder? In: Salisch, Maria von; Hormann, Oliver; Cloos, Peter; Koch, Katja; Mähler, Claudia (Hrsg.) (2021): Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen, Münster/New York, Waxmann.

Statistisches Bundesamt (2025): Bevölkerung in Privathaushalten 2024 nach Migrationshintergrund. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-alter.html

Stephan, Teresa.; Keilmann, Annerose (2015): Diagnostische Zuverlässigkeit des LiSe-DaZ bei Kindern mit schweren Sprachentwicklungsstörungen. In: Laryngo-Rhino-Otologie, 94(12), S. 833–839. https://doi.org/10.1055/s-0035-1555786

Theis, Nina; Wachtlin, Bianka; Rohrmann, Tim (2025): Gender Gap in der Sprachentwicklung? Sprachförderbedarf im Vorschulalter am Beispiel Hildesheim. Poster präsentiert auf der 53. Tagung des deutschen Bundesverbandes für Logopädie (dbl), Bremen/Deutschland, 23.05.2024.

Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2012): NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Forschungsbericht. Weimar/Berlin: verlag das netz.

Tomasello, Michael (2020): Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese, Suhrkamp.

Tomblin, J. Bruce; Records, Nancy L.; Buckwalter, Paula; Zhang, Xuyang; Smith, Elaine; O'Brien, Marlea (1997): Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. Speech Lang Hear Res. 1997 Dec;40(6): S. 1245-1260.

Ulich, Michaela; Mayr, Toni (2006): Seldak – Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Bayrisches Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP), München.

Ulich, Michaela; Mayr, Toni (2003): SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Bayrisches Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP), München.

UNESCO (2025): Languages matter. Global guidance on multilingual education. Education 2030. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/MLIO7101

Urban, Michael; Cloos, Peter; Meser, Kapriel; Objartel, Vanessa; Richter, Annette; Schulz, Marc; Thoms, Sören; Velten, Jenny; Werning, Rolf (2015): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings. Opladen/Berlin/Toronto, Barbara Budrich.

Vertovec, Steven (2024): Superdiversität. Migration und soziale Komplexität. Berlin, Suhrkamp.

Voet Cornelli, Barbara; Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie (2013): Sprachentwicklungsdiagnostik bei Mehrsprachigkeit: Eine Herausforderung für die pädiatrische Praxis. Monatsschrift Kinderheilkunde, 161(10), S. 911–917. https://doi.org/10.1007/s00112-012-2752-z

Vogt, Franziska; Löffler, Cordula; Haid, Andrea; Itel, Nadine; Schönfelder, Mandy; Zumwald, Bea; Reichmann, Elke: Sprachförderung im Alltag (2015): Umsetzung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Fallanalysen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 37 (2015) 1, S. 93-111. www.pedocs.de/volltexte/2016/12126/pdf/SZBW_2015_1_Vogt_et_al_Sprachfoerderung_im_Alltag.pdf

Wirts, Claudia; Cordes, Anne-Kristin; Egert, Franziska; Fischer, Sina; Kappauf, Nesiré; Radan, Julia; Quehenberger, Julia; Danay, Erik; Dederer, Verena; Becker-Stoll, Fabienne (2019): Abschlussbericht der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2. Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift. München: Staa-

tsinstitut für Frühpädagogik. www.ifp.bayern/files/media/ifp/public/projects/biss/biss-e_abschlussbericht_final_barrierefrei.pdf

Wirts, Claudia; Hruška, Claudia A. (2026): Inklusion in Kindertageseinrichtungen für Kinder im Krippenalter. Ein Bundeslandvergleich Berlin – Bayern.

Wirts, Claudia; Wertfein, Monika (2022): Interaktionsqualität im Fokus. Weiß ich, was ich tu? Tu ich, was ich weiß? TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (3), S. 36-39.

Wirts, Claudia (2022): Das Kind im Blick - Beobachtung als Grundlage für sprachliche Bildung nutzen. In: Dreyer, Rahel (Hrsg.): Kita Fachtexte, Nr. 6/2022. www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/das-kind-im-blick-beobachtungen-als-grundlage-fuer-sprachliche-bildung-nutzen

Wirts, Claudia; Wildgruber, Andreas; Wertfein, Monika (2016): Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In: Wadepohl, Heike; Mackowiak, Katja; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung, Wiesbaden, Springer, S. 147–170.

Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (2021): Möglichkeiten und Grenzen einer verpflichtenden Förderung im Vorschulalter. WD 8 - 3000 - 086/21.

Wissenschaftliches Institut der AOK (2024): Heilmittelbericht 2024. Ergotherapie, Stimm-, Schluck-, Sprech- und Sprachtherapie (SSSST), Physiotherapie, Podologie. www.wido.de/fileadmin/Dateien/Dokumente/Publikationen_Produkte/Buchreihen/Heilmittelbericht/wido_hei_heilmittelbericht_2024p.pdf

Woerfel, Till (2022): Mehrsprachigkeit in Kita und Schule. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/Faktencheck_Mehrsprachigkeit_in_Kita_und_Schule.pdf

Wolf, Katrin (2019): Additive Sprachförderung im Elementarbereich: Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme und Diagnostik von besonderem Sprachförderbedarf. Dissertation, FU Berlin.

Wood, Emily; Kika, Marya; Daub, Olivia; Molnar, Monika (2025): Why Did You Use That Test? Exploring Speech-Language Pathologists' Clinical Decision Making in Bilingual Language and Literacy Assessment. American Journal of Speech-Language Pathology, 34(5), S. 2666-2686. https://doi.org/10.1044/2025_AJSLP-24-00569

Zaretsky, Eugen; van Minnen, Susanne; Lange, Benjamin P.; Hey, C. (2021): Sprachtherapeutische Versorgung 4-jähriger Kinder in Hessen: ein Überblick. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, S. 1-7.

Zehbe, Katja (2021): Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, Beltz Juventa.

Zimmer, Renate (2014): BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg, Herder.