Stellungnahme zur geplanten Einführung eines flächendeckenden Sprachscreenings für Vierjährige und der Diskussion um Vorschulklassen

Initiator:innen: Timm Albers & Seyran Bostancı

1. Problematisierung: Selektionsdiagnostik und Segregation im Koalitionsvertrag

Im aktuellen Koalitionsvertrag wird die verpflichtende Teilnahme aller Vierjährigen an einer flächendeckenden, mit den Ländern vereinbarten Diagnostik des Sprach- und Entwicklungsstands gefordert. Bei festgestelltem Förderbedarf sollen die Länder geeignete und verpflichtende Fördermaßnahmen umsetzen (CDU, CSU & SPD, 2025). Als mögliche bildungspolitische Maßnahme wird in diesem Kontext die Einführung von Vorschulklassen diskutiert, was faktisch eine Vorverlagerung schulischer Selektion darstellt.

Diese Vorhaben sind vor dem Hintergrund wachsender Bildungsungleichheiten zu betrachten: Kinder mit Migrations- und Fluchthintergrund sowie jene aus sozial benachteiligten Verhältnissen sind von einem eingeschränkten Zugang zu früher Bildung betroffen (Albers et al., 2022; Bostancı & Kunz 2025; Hermes et al., 2024). Ihre Chancen auf Teilhabe im Bildungssystem sind somit von Beginn an ungleich verteilt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die angestrebte Diagnostik läuft jedoch Gefahr, bestehende Ungleichheiten nicht zu verringern, sondern zu verstärken, da sie mit einem weiteren Selektionsrisiko in der Biografie von Kindern verbunden ist (Albers & Lichtblau, 2014). Anstelle einer individuumspezifischen Diagnostik könnten kitabezogene Sozialindikatoren (Groos et al., 2018) dazu beitragen, Ressourcen zielgenauer auf die Kindertageseinrichtungen zu verteilen und zusätzliche Förderkapazität für Kinder aus weniger anregenden Milieus zu legitimieren.

2. Wissenschaftliche Einordnung: Begrenzte Wirksamkeit und diskriminierende Effekte selektiver Maßnahmen

2.1 Fehlende Wirksamkeit additiver Sprachfördermaßnahmen

Die im Zuge des sogenannten PISA-Schocks implementierten additiven Sprachförderprogramme konnten die in sie gesetzten Erwartungen weitgehend nicht erfüllen. Evaluationsstudien zeigen, dass sie in ihrer Wirkung auf Sprachentwicklung und schriftsprachliche Kompetenzen enttäuschend ausfielen (Anders et al., 2022; Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Gretsch & Fröhlich-Gildhoff, 2012). Dies gilt insbesondere für separierende Förderansätze wie Schulkindergärten und Vorschulklassen, deren Effektivität in Studien nicht belegt werden konnte. Vielmehr können diese der Schule vorgelagerten Angebote ihrer selektiven Funktion im ungünstigen Fall zu einer Verstärkung der Unterschiede in den Bildungsvoraussetzungen beitragen (Grundschulverband Landesgruppe Bremen, 2021).

2.2 Selektionsdiagnostik als Mechanismus institutioneller Diskriminierung

Die aktuelle bildungspolitische Stoßrichtung folgt einer defizitorientierten Logik, die Kinder mit Migrationshintergrund oder geringen Deutschkenntnissen als „förderbedürftig“ etikettiert. Mit Hilfe von flächendeckenden Screeningverfahren sollen Kinder identifiziert werden, deren Sprachstand im Deutschen Schwierigkeiten in der Bildungsbiografie erwarten lässt. Sprachstandserhebungen dieser Art sind in der Regel an einsprachig aufwachsenden Kindern normiert und bergen das Risiko, den Spracherwerb von Kindern vorschnell als defizitär einzuordnen, obwohl dieser im Kontext mehrsprachigen Aufwachsens und damit verbundenen Phänomenen bilingualen Sprechens altersangemessen verläuft (Wörfel, 2021). Die gängigen Sprachscreenings sind in der Regel einsprachig normiert, ohne die Dynamiken eines Spracherwerbs im Kontext von Mehrsprachigkeit angemessen zu berücksichtigen (Eckhardt et al., 2011). Unter inklusiver Perspektive muss dabei kritisiert werden, dass hier eine mangelhafte Anpassungsleistung allein aufseiten der Kinder attestiert wird, während im Sinne der Inklusion doch gerade auch die Anpassung des Systems an die Heterogenität von Lernausgangslagen gefordert wird. So

betonen Studien, dass Kinder aus belasteten familiären Verhältnissen ein erhöhtes Risiko besitzen, nicht erfolgreich in die Schullaufbahn zu starten, woraus weiterführende negative Konsequenzen für die Bildungsentwicklung resultieren (Albers & Lichtblau, 2014; Kottmann, Miller & Zimmer, 2018). In der Praxis bewährt haben sich in den letzten 15 Jahren prozessorientierte Verfahren, um die Sprachkompetenz der Kinder beobachten und dokumentieren zu können. Beobachtungsverfahren wie „BaSiK“ oder „SELDAK“ ermöglichen es pädagogischen Fachkräften, sprachliche Kompetenzen eingebettet in authentische Interaktionen und Spielsituationen zu beobachten, wodurch die Einschätzung individueller Entwicklungsverläufe differenzierter und handlungsrelevanter wird, auch im Hinblick auf die Erfassung der Bedarfe von Kindern mit geringen Deutschkenntnissen, die eine besondere Förderung in der Kindertageseinrichtung benötigen (Machens, 2021; Madeira Firmino, 2025).

Insgesamt lässt sich zeigen, dass die Tendenz zur Statusdiagnostik die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund tendenziell verschlechtert. Denn sie führt zu früher Selektion und Segregation, indem Kinder mit geringen Sprachkompetenzen im Deutschen bereits vor dem Eintritt in die Schule in gesonderten Gruppen betreut werden. Die Folgen segregierter Bildungsangebote wie Vorschulklassen und Deutschkurse sind gut dokumentiert: Sie begünstigen soziale Ausgrenzung und Stigmatisierung, reduzieren die Gelegenheiten zum Erwerb der Umgebungssprache Deutsch, weisen häufig geringere Qualitätsstandards auf als reguläre Angebote und führen nicht zu verbesserten Bildungsergebnissen (Decker-Ernst, 2017). Dies zeigen die Erkenntnisse zu separierenden Maßnahmen wie den „Ausländerklassen” seit den 1960er Jahren sehr deutlich, ebenso wie aktuelle Untersuchungen zu den Effekten von „Deutschförderklassen” (Woltran & Schwab, 2025).

2.3 Diskriminierung im Zugang zu frühkindlicher Bildung

Mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung ist die bildungspolitische Hoffnung verbunden, Benachteiligungen im Bildungssystem kompensieren zu können (BMFSFJ, 2017). Allerdings erschweren strukturelle Hürden wie Informationsdefizite, bürokratische Anforderungen und institutionelle Ausgrenzungsmechanismen vielen Familien mit Migrationshintergrund den Zugang zum System der Kindertagesbetreuung (Hermes et al., 2024; Bostancı & Wirth, 2024, Huebener et al. 2023). Gleichzeitig wird elterliches Engagement häufig defizitorientiert problematisiert, obwohl Studien zeigen, dass viele Eltern aktiv und absichtsvoll die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder unterstützen (Terhart & Uçan, 2023; Uçan, 2022).

Auch bei der Platzvergabe in Kindertageseinrichtungen zeigen sich strukturelle Selektionsmechanismen, ebenso wie rassistische Logiken in Auswahlprozessen (Bostancı & Wirth, 2024). Aktuelle Studien bestätigen, dass trotz vorhandener Betreuungswünsche vieler Familien mit Migrationshintergrund häufig kein Zugang zur Betreuung erfolgt (Jessen et al., 2020). Dieses Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage ermöglicht es Einrichtungen, Auswahlprozesse vorzunehmen, die oftmals nach Gesichtspunkten vermeintlicher „Passung“ erfolgen. In Berlin beispielsweise liegt die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes allein bei der jeweiligen Kita-Leitung.

Vor diesem Hintergrund greifen die geplanten Sprachstandserhebungen ab dem vierten Lebensjahr zu kurz. Sie setzen erst dann ein, wenn viele Kinder bereits durch fehlenden Zugang von früher Bildung ausgeschlossen wurden. Anstatt auf nachgelagerte Diagnostik zu setzen, müsste bildungspolitisches Handeln am Anfang ansetzen – bei einem gerechten, diskriminierungssensiblen Zugangsprozess. Nur wenn alle Kinder frühzeitig Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten, können gerechte Startvoraussetzungen geschaffen und Bildungspotenziale entfaltet werden.

3. Perspektiven für eine diskriminierungssensible und wirksame Sprachbildung

3.1 Alltagsintegrierte Sprachbildung stärken, hochwertige Sprachförderung sicherstellen

Empirisch gesichert ist die Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachbildung, die in den Bundesprogrammen „Frühe Chancen“ und „Sprach-Kitas“ verankert wurde. Bei qualitativ hochwertiger Umsetzung –

insbesondere durch Teamentwicklung und kontinuierliche Qualifizierung – steigt die sprachbezogene pädagogische Qualität signifikant, was sich wiederum positiv auf die kindliche Sprachentwicklung auswirkt (Anders et al., 2022; Schmerse et al., 2018; Ulferts, Wolf & Anders, 2019).

Mit der steigenden (sprachlichen) Heterogenität in Kindertageseinrichtungen sind hohe Anforderungen an das professionelle pädagogische Handeln verknüpft. Die Zahl der Kinder, die mit Deutsch erstmals im Rahmen des Kitabesuchs in Kontakt kommen steigt kontinuierlich an. 38,5 % der Drittklässler*innen sprechen zuhause kaum oder nie Deutsch (IQB Bildungstrend, 2022). Die unterschiedlichen Lebensrealitäten und Familiensprachen müssen in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden und in fokussierten Angeboten für Kinder münden, die einen Sprachförderbedarf haben. Mit dem Wissen, dass der soziale Status einen erheblichen Einfluss auf die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes nimmt und die Bildungsbiografie determiniert, ist als Grundlage für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung neben einer sprachspezifischen Diagnostik eine Reflexion der individuellen Kontextfaktoren und Analyse der sozialen Umwelt nötig. Eine derart ausgerichtete Beobachtung und Dokumentation des Entwicklungsstandes und der Entwicklungsbedingungen verschiebt den Fokus von einer klassifizierenden Status- und Selektionsdiagnostik hin zur prozessorientierten Organisation der individuellen Bildungs- und Fördermöglichkeiten im Entwicklungskontext des Kindes (Albers, 2009; Decker-Ernst, 2019). Alltagsintegrierte Sprachbildung für alle Kinder schließt dabei ausdrücklich das Recht von Kindern mit einem hohen Unterstützungsbedarf auf eine intensive Sprachförderung nicht aus. Diese Unterstützung kann aber durch qualitativ hochwertige Angebote in der Kindertageseinrichtung, wie z,B. das dialogische Lesen oder Translanguaging-Ansätzen (Panagiotopoulou & Hammel: 2020) sichergestellt werden.

3.2 Wirksame alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung

Kinder erwerben Sprache vor allem durch vielfältige, dialogische Sprachanlässe im pädagogischen Alltag. Um diese gezielt und nachhaltig umzusetzen, benötigen Fachkräfte gute Rahmenbedingungen, insbesondere ausreichend Zeit für die Vor- und Nachbereitung sprachförderlicher Aktivitäten und der Bereitstellung einer anregungsreichen sprachlichen Umwelt. Nur unter diesen Voraussetzungen kann Sprachbildung wirksam, diskriminierungssensibel und nachhaltig erfolgen. Ein besonders evidenzbasiertes Verfahren zur Sprachförderung von Kindern mit geringen Deutschkenntnissen stellt in diesem Zusammenhang das dialogische Lesen dar. Es zeigt positive Effekte auf Wortschatz, Ausdrucksfähigkeit und schriftsprachliche Vorläuferkompetenzen – gerade bei Kindern mit wenig Kontakt zur Umgebungssprache Deutsch (Ennemoser et al., 2013; Geis & Thöne, 2019). So sollen die sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern und Schriftsprache sowie die Medienkompetenz gestärkt werden (Näger, 2017). Die Erfahrungen mit Literacy-Aktivitäten beim Eintritt in die Kindertagesbetreuung stellen dabei einen signifikanten Prädiktor für das Leseverständnis in der zweiten Klasse dar (Kuger & Lehrl, 2013). Verschiedene Studien belegen allerdings, dass die Qualität der Literacy-Anregung in deutschen Kindertageseinrichtungen häufig nur im niedrigen bis mittleren Bereich liegt (Wirts, Egert & Reber, 2017; Kuger, Roßbach & Weinert, 2013). Der Fokus muss zukünftig daher auf der Sicherstellung der Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen liegen.

3.3 Qualifizierung von Fachkräften und Qualitätsentwicklung

Zentrale Voraussetzung für gelingende sprachliche Bildung ist die professionelle Haltung und Handlungskompetenz des pädagogischen Personals im Umgang mit Vielfalt (DJI & WiFF, 2011). Die Qualifizierung muss neben den Kenntnissen über die Spracherwerbsbedingungen auch intersektionale Perspektiven einbeziehen und strukturelle Diskriminierung als Teil pädagogischer Realität anerkennen. Nur so kann Chancengerechtigkeit als Leitprinzip frühkindlicher Bildung wirksam werden. Im Hinblick auf die Einschätzung der Sprachkompetenz der Kinder als Grundlage eines entwicklungsangemessenen sprachpädagogischen Handelns, müssen frühpädagogische Fachkräfte die unterschiedlichen Methoden der normierten und informellen Verfahren einschätzen und beurteilen können, welche Teilbereiche von Sprache damit erfasst werden und welche Selektionsmechanismen damit verbunden sind. Dazu sind Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich der Diagnostik und im Bereich des Spracherwerbs, auch unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit nötig.

3.4 Bildungseinrichtungen kindfähig machen – nicht umgekehrt

Die Diskussion um „Schulfähigkeit“ muss umgekehrt werden: Nicht das Kind muss sich an ein defizitär ausgestaltetes Bildungssystem anpassen, sondern Bildungseinrichtungen müssen kindfähig und diversitätssensibel gestaltet sein (Bartnitzky, 2011). Dies schließt die Gestaltung einer sprachlich anregenden Umgebung in allen Familiensprachen ebenso ein wie Empowerment-Ansätze für Familien und elternbegleitende Maßnahmen. In Bezug auf Sprache lässt sich hier beispielsweise auf langjährig erprobte und empirisch gestützte Ansätze wie Translanguaging (Garcia & Kleyn 2019; Panagiotopoulou & Hammel: 2020) oder plurilinguale Pädagogien (Loureiro 2024). Anknüpfend an gute Praxisbeispiele – wie das Dortmunder Modell der „Sprachbrücken“ (Albers & Hoeft, 2020) – sind regionale Netzwerke aus Kita und Schule notwendig, die gemeinsam Verantwortung für eine gelingende, durchgängige Sprachbildung übernehmen.

4. Fazit

Die im Koalitionsvertrag vorgesehenen Maßnahmen zur standardisierten Sprachdiagnostik und die Diskussion um Vorschulklassen greifen zu kurz und laufen Gefahr, alte Fehler zu wiederholen. Wissenschaftlich fundierte Sprachbildung und -förderung muss auf Inklusion, strukturelle Qualitätsentwicklung und Empowerment setzen – nicht auf Selektion und Aussonderung. Eine gute Kita ist eine gute Kita für alle Kinder. Sie braucht keine separierenden Sondermaßnahmen, sondern gut ausgebildete Fachkräfte, vertrauensvolle Beziehungen zu Familien und ein Bildungssystem, das Vielfalt als Ressource begreift.

Literaturverzeichnis

Akbaş, Bedia (2017). „Von ‚Sprachdefiziten‘ und anderen Mythen – Eine Studie zum (Nicht-) Verbleib von Fachkräften mit Migrationshintergrund in Einrichtungen der Elementarpädagogik“. Wiesbaden: Springer VS.

Akbaş, Bedia; Mecheril, Paul; Spies, Anke (2017). „Normierung und Standardisierung von Kindheit in der Migrationsgesellschaft“. In: Amirpur, Donja; Platte, Andrea (Hrsg.): „Handbuch Inklusive Kindheiten“. Ein Handbuch. Opladen: Barbara Budrich, S. 197-209.

Akbaş, Bedia; Mecheril, Paul; Spies, Anke (2017). „Schließung des professionellen Feldes und Normierung durch zielgruppenspezifische Adressierung – Frühkindliche Bildung in der Migrationsgesellschaft“. In: Pädagogische Rundschau 71 (2017) 3/4. Frankfurt: Internationaler Verlag der Wissenschaft, S. 275-291.

Albers, T. (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, (Klinkhardt forschung) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-19880-DOI: 10.25656/01:1988

Albers, T./Hoeft, M. (2020). Sprachbrücken. Durchgängige Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts. Dortmund.

Albers, T., Hoeft, M., Meusel, S., Heberle, K. (2022). Gestaltung des Übergangs in die Kindertageseinrichtung im Bundesprogramm “Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung”. Evaluation im Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“. Verfügbar unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Kita_Einstieg/EinBlickauf_ÜbergangKita.pdf

Albers, T., Lichtblau, M. (2014). Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 41. München.

Anders, Y., Kluczniok, K., Buchholz, S., Erdem-Möbius, H., Hummel, T., Kurucz, C., Pietz, S., Resa, E., Then, S. & Roßbach, H.-G. (2022). Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“: Die Bedeutung der zusätzlichen Fachberatungen und Kita-Tandems für die Implementation des neuen Querschnittsthemas Digitalisierung. unveröffentlicht.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.

Bartnizky, H. (2011). Muss jedes Kind schulfähig sein oder die Schule kindfähig? Grundschule aktuell 115, 13-17.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2017). Gleiche Chancen durch frühe Bildung (Broschüre). Berlin: BMFSFJ. Abgerufen von https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112554/a73b1eb50d3b49105e13eb2213501581/gleiche-chancen-durch-fruehe-bildung-data.pdf

Bostancı, Seyran; Kunz, Emma (2025). Geflüchtete und rassifizierte Kinder in der frühkindlichen Bildung: Strukturelle Diskriminierung und Wege zur Inklusion. In: Hammerschmidt, Peter; Schelle, Regine; Stecklina, Gerd (Hg.): Kindheitspädagogik in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa, 89-108.

Bostancı, S./Wirth, B. (2024). Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen. Erscheinungsformen und Handlungsstrategien. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit.

CDU, CSU & SPD. (2025). Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD: Verantwortung für Deutschland. 21. Legislaturperiode (Zeilen 3111–3114). Abgerufen am 10. Juli 2025, von https://www.koalitionsvertrag2025.de/sites/www.koalitionsvertrag2025.de/files/koav_2025.pdf

Decker-Ernst, Y. (2017). Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen – Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Decker-Ernst, Y. (2019). Sprachdiagnostik im Elementarbereich. In: Jeuk, S. & J. Settinieri (Hrsg.): Handbuch Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Berlin: de Gruyter. S. 139-162.

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2011). Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München.

Eckhardt, A. G., Grgic, M., Leu, H. R. (2011). Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3-2011, S. 263-280.

Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27(4), 229–239. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109.

García, O. & Kleyn, T. (2018). Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments. *NY State TESOL Journal*, 5(1)

Gasteiger-Klicpera, B./Knapp, W./Kucharz, D. (2010). Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was“ – Sprachförderung für Vorschulkinder. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten. Verfügbar unter: http://www.phweingarten.de/zep/Projekte/Abschlussbericht_Sprachfoerderung_Landesstiftung_PH_Weingarten.pdf

Geis-Thöne, W. (2019). IW-Report 39/19 Tägliches (Vor-) Lesen steigert die schulischen Leistungen, Ergebnisse zu den längerfristigen Effekten auf Basis der Sozio-oekonomischen Panels. iW Wirtschaftliche Untersuchungen, Berichte und Sachverhalte.

Gretsch, P./Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). Evaluation der Sprachfördermaßnahmen für 3 bis 5- jährige Kinder in der Stadt Freiburg. In: K. Fröhlich-Gildhoff/I. NentwigGesemann/H.edekind (Hrsg.): Forschung

in der Frühpädagogik 5. Schwerpunkt naturwissenschaftliche Bildung- Begegnung mit Dingen und Phänomenen Freiburg: FEL, 275-303.

Groos, Thomas/Trappmann, Carolin/Jehles, Nora (2018): Keine Kita für alle. Zum Ausmaß und zu den Ursachen von Kita-Segregation. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“. Werkstattbericht Band 12, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Grundschulverband Landesgruppe Bremen (2021, 12. Juli). Einrichtung von Vorschulklassen in Bremen – eine Gegenrede des Grundschulverbands. https://grundschulverband-bremen.de/wp-content/uploads/2021/07/Grundschulverband-Bremen_Vorschulklassen-Gegenrede_12.07.2021.pdf

Hermes, H., Lergetporer, P., Mierisch, F., Schwerdt, G., & Wiederhold, S. (2024). Information about inequality in early child care reduces polarization in policy preferences. Journal of Economic Behavior & Organization, 228, 106780. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2024.106780.

Huebener, M., Schmitz, S., Spieß, K. & Binger, L. (2023). Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive. Bonn: FES.

Jessen, J., Spieß, C. K., Waights, S., Judy, A. (2020). Gründe für unterschiedliche Kita-Nutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig. In: DIW Wochenbericht (14).

Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1/2018, S. 23-38, https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2

Kuger, S., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2013). Early literacy support in institutional settings. A comparison of quality of support at the classroom level and at the individual child level. In M. Pfost, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies (S. 63-93). Bamberg: University Bamberg Press.

Loureiro, K. S. (2024). Plurilingual Education Policy in Early Childhood Education and Care: Aiming Towards More Equal Opportunities in Luxembourg. Cham: Springer

Machens, C. (2021). Kompetenzerweiterung durch Beobachtung und Dokumentation im Kontext alltagsintegrierter Sprachbildung. Evidenzbasierte Erkenntnisse zum Einsatz des handlungsorientierten Beobachtungsverfahrens BaSiK in Kindertageseinrichtungen. - Düren: Shaker.

Madeira Firmino, N. (2025). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Kommunikation: Brotmänner und Himmelsautos. In: J. Gerland & H. Knauf (Hrsg.) Bildungsbereiche in der Kindheitspädagogik (23-46). Stuttgart: Kohlhammer.

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children’s Word Learning: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 80(3), 300–335. https://doi.org/10.3102/0034654310377087.

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. Early Education and Development, 19 (1), 7–26. https://doi.org/10.1080/10409280701838603.

Näger, S. (2017). Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Panagiotopoulou, J.A., Hammel, M.J. (2020). ‘What Shall We Sing Now, Amir?’ Developing a Voice through Translanguaging Pedagogy – An Ethnographic Research and Professional Training Project in Day-Care Centers and Schools . In: Panagiotopoulou, J.A., Rosen, L., Strzykala, J. (Hrgs.) Inclusion, Education and Translanguaging. Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_12

Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Roßbach, H., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. British Educational Research Journal, 44 (2), 338–357. https://doi.org/10.1002/berj.3332.

Spieß, C. K. (2021). Investitionsprogramm für Familien: Die Familie ist systemrelevant. In: Wirtschaftsdienst 101 (4), S. 244.

Stanat, Petra u.a. (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.

Stubbe, T.C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R. & Schlitter, T. (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In: McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre (S.151-178). Münster; New York: Waxmann.

Terhart, H. & Uçan, Y. (2023). Qualitative Forschung zu sprachlicher Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H.-J. & Stanat, P. (Hrsg.), Grundlagen sprachlicher Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Konzepte und Erkenntnisse (S. 249–260). Münster: Waxmann.

Uçan, Y. (2022). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Eine Qualitative Studie Zu Erziehung und Elternschaft Im Kontext von Migration (1st ed). Wiesbaden GmbH: Springer Fachmedien.

Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis. Child Development, 90(5), 1474–1489. https://doi.org/10.1111/cdev.13296.

Wirts, C., Egert, F. & Reber, K. (2017). Early Literacy in deutschen Kindertageseinrichtungen. Eine Analyse der Häufigkeit von Literacy-Aktivitäten im Kita-Alltag. Forschung Sprache, 5(2), 96-106.

Woltran, F., & Schwab, S. (2025). Divided by language: A systematic review of teacher views in segregated language learning settings. Teaching and Teacher Education, 156, 104939. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104939

Woerfel, Till (2021). Sprachliche Phänomene mehrsprachiger Kinder. In Anne-Katharina Harr & Barbara Geist (Hrsg.), Sprachförderung in Kindertagesstätten. (S. 103–116). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mitzeichner:innen

Name	Institution
Prof. Dr. Juliane Karakayalı	Evangelische Hochschule Berlin
Prof. Dr. Peter Cloos	Stiftung Universität Hildesheim
Dr. Till Julian Nesta Wörfel	Mercator Institut, Universität zu Köln
Prof. Dr. Katja Gramelt	Hochschule Düsseldorf
Prof. Dr. Nadine Madeira Firmino	Hochschule Bielefeld
Prof. Dr. Susanne Miller	Universität Bielefeld
Prof. Dr. Yvonne Decker-Ernst	IU Internationale Hochschule
Prof. Dr. Katharina Gerarts	IU Internationale Hochschule
Prof. Dr. Brigitte Kottmann	Universität Paderborn
Prof. Dr. Katrin Velten	Alice Salomon Hochschule Berlin
Prof. Dr. Aysun Doğmuş	Technische Universität Berlin
Prof. Dr. Vassilis Tsianos	Fachhochschule Kiel
Prof. Dr. Tina Friedrich	Katholische Stiftungshochschule München
Prof. Dr. Sven Lindberg	Universität Paderborn
Prof. Dr. İnci Dirim	Universität Wien
Prof. Dr. Renate Zimmer	Universität Osnabrück
Vertr. Prof. Dr. Yasemin Uçan	Universität zu Köln
Prof. Dr. Claudia Hruska	Alice Salomon Hochschule Berlin
Dr. Reyhan Kuyumcu	Christian-Albrechts-Universität Kiel
Prof. Dr. Susanne Schwab	Universität Wien
Prof. Dr. Regine Schelle	Hochschule München
Prof. Dr. Petra Büker	Universität Paderborn
Prof. Dr. Natascha Naujok	Evangelische Hochschule Berlin
Prof. Dr. Bedia Akbaş	Fachhochschule Kiel
Prof. Dr. Rahel Dreyer	Alice Salomon Hochschule Berlin
Prof. Dr. Sarah Fürstenau	Universität Hamburg
Prof. Dr. Maisha-Maureen Auma	Humboldt-Universität Berlin
Prof. Dr. Hans Brügelmann	Universität Siegen
Prof. Dr. Mona Massumi	Fachhochschule Münster
Prof. Dr. Manfred Liebel	Technische Universität Berlin
Prof. Dr. Anne Piezunka	Hochschule für Soz. Arbeit und Pädagogik Berlin
Benedikt Wirth	DeZIM Berlin
Prof. Dr. Karin Kämpfe	Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Prof. Dr. Emra Ilgün-Birhimeoğlu	Fachhochschule Dortmund
Prof. Dr. Nina Hogrebe	Technische Universität Dortmund
Dr. Kevin Niehaus	Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Constanze Niederhaus	Universität Paderborn
Prof. Dr. Donja Amirpur	Hochschule Niederrhein
Prof. Dr. Christian Glück	Universität Leipzig
Prof. Dr. Jens Kaiser-Kratzmann	Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Prof. Dr. Michael Lichtblau	Ostfalia Hochschule Wolfsburg
Bundesnetzwerk Fortbildung und Beratung in der Frühpädagogik e.V.	https://das-bundesnetzwerk.de/
Verband Kitafachkräfte Bayern e.V.	https://verband-kitafachkraefte-bayern.de/