

EXPERTISE

**Expertise zur Umsetzung der Sprach- und
Entwicklungsstandserhebungen bei
vierjährigen Kindern**

Von

Dr. Anna Marina Schmidt
Dr. Dagmar Weßler-Poßberg
Rahel Reemtsma

Prognos AG **Auftraggeber**
Bundesministerium für Bildung, Familie,
Senioren, Frauen und Jugend

Abschlussdatum

[04/2026]

Enabling progress. With evidence.

Prognos gibt Orientierung in Zeiten der Ungewissheit. Wir vereinen Wirtschaftsforschung und Strategieberatung, um tragfähige Entscheidungen in komplexen Umfeldern zu ermöglichen. Unsere belastbaren Daten, präzisen Analysen und innovativen Methoden unterstützen Verantwortliche in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft dabei, den Wandel aktiv zu gestalten. So ermöglichen wir Fortschritt mit Substanz. Für Entscheidungen, die auf Evidenz beruhen.

Geschäftsführer

Christian Böllhoff

Gründungsjahr

1959

Präsident des Verwaltungsrates

Dr. Jan Giller

Arbeitssprachen

Deutsch, Englisch, Französisch

Handelsregisternummer

Berlin HRB 87447 B

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer

DE 122787052

Rechtsform

Aktiengesellschaft nach schweizerischem
Recht; Sitz der Gesellschaft: Basel-Stadt
Handelsregisternummer
CH-270.3.003.262-6

Unsere Standorte

Hauptsitz der Prognos AG in der Schweiz

Prognos AG
St. Alban-Vorstadt 24
4052 Basel
info@prognos.com

X: [Prognos AG](#)
LinkedIn: [@Prognos_AG](#)

prognos.com

Weitere Standorte der Prognos AG in Deutschland

Prognos AG
Goethestr. 85
10623 Berlin

Prognos AG
Domshof 21
28195 Bremen

Prognos AG
Werdener Straße 4
40227 Düsseldorf

Prognos AG
Heinrich-von-Stephan-Str. 17
79100 Freiburg

Prognos AG
Rödingsmarkt 9
(c/o Mindspace)
20459 Hamburg

Prognos AG
Nymphenburger Str. 14
80335 München

Prognos AG
Eberhardstr. 12
70173 Stuttgart

Standort der Prognos AG in Belgien

Prognos AG
Résidence Palace, Block C
Rue de la Loi 155
1040 Brüssel

Tochtergesellschaft in Österreich

Prognos Europe GmbH
c/o e7
Hasengasse 12/2
1100 Wien

Inhaltsverzeichnis

1	Überblick	6
1.1	Hintergrund	6
1.2	Auftrag und Aufbau der Expertise	10
2	Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Literatur und Expertensicht	16
2.1	Entwicklungsbereiche, Verfahren und Instrumente	16
2.1.1	Zu erhebende Entwicklungsbereiche	17
2.1.2	Verortung in der Kindertagesbetreuung	22
2.1.3	Zeitpunkte für die Erhebungen und Alter der Kinder	24
2.1.4	Anforderung an geeignete Verfahren und Einordnung im Erhebungsprozess	26
2.2	Institutionelle und methodische Rahmenbedingungen für Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen	36
2.2.1	Personelle und strukturelle Voraussetzungen für Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen	37
2.2.2	Räumliche Voraussetzungen und Zeitaufwand	41
2.3	Ergebnisnutzung, Weitervermittlung und Förderung	44
2.3.1	Zweck der Erhebungen und Ableitung geeigneter Fördermaßnahmen	45
2.3.2	Umfeldorientierte Förderung	45
2.4	Zielformulierung und Gesamtausrichtung	52
3	Auswertung der Länderprofile	55
3.1	Übergreifende Übersicht über die landespezifischen Regelungen und Verfahren	55
3.2	Tabellarische Darstellung der Länderprofile	58
4	Zusammenführung der Ergebnisse	67
4.1	Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen – eine Analyse von Stärken und Schwächen	67
4.2	Empfehlungen für eine praxisnahe Umsetzung	72

Inhaltsverzeichnis

4.2.1	Zielsetzung und Entwicklungsbereiche	74
4.2.2	Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen	75
4.2.3	Nutzung der Ergebnisse	78
4.2.4	Personelle Ressourcen, Qualifizierung und Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte in Kitas	78
	Anhang	83
	A. Forschungsleitende Fragestellungen und ihre Beantwortung	84
	A1. Fragen aus den wissenschaftlichen Experten-Hearings	84
	A2. Fragen aus dem Workshop unter Beteiligung verschiedener relevanter Akteure	88
	Tabellenverzeichnis	90
	Abbildungsverzeichnis	91
	Quellenverzeichnis	92

Zusammenfassung

Die Prognos AG wurde vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend beauftragt, eine evidenzbasierte und praxisorientierte Expertise zur Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen bei vierjährigen Kindern zu erarbeiten. Hintergrund ist der Koalitionsvertrag der Bundesregierung, der eine flächendeckende, mit den Ländern vereinbarte Diagnostik mit verpflichtender Teilnahme aller Vierjährigen sowie einer anschließenden Förderung vorsieht und hierfür die Einführung eines Qualitätsentwicklungsgesetzes erarbeitet. Die Expertise zielt darauf ab, aktualisierte und präziserte Handlungsempfehlungen für das geplante Qualitätsentwicklungsgesetz zu liefern und wissenschaftliche Erkenntnisse mit praktischen Umsetzungsbedingungen zu verbinden.

Die Expertise integriert eine systematische Literaturanalyse zum aktuellen Forschungsstand mit sechs wissenschaftlichen Experten-Hearings (19 Expertinnen und Experten aus Psychologie, Pädagogik und Medizin) sowie einem Praxis-Workshop mit etwa 50 Fachvertreterinnen und -vertretern aus verschiedenen Disziplinen. Ergänzt wird dieser Ansatz durch Länderprofile zur Analyse der aktuellen Umsetzung in den Bundesländern.

Die abgeleiteten Handlungsempfehlungen umfassen folgende Bereiche:

- Zentral ist die Umorientierung vom defizitorientierten zum ressourcenorientierten Ansatz: Erhebungen sollen nicht nur Auffälligkeiten identifizieren, sondern insbesondere bedarfsgerechte Förderung für alle Kinder ermöglichen.
- Für die Umsetzung wird ein mehrstufiges, ressourcenorientiertes Verfahren empfohlen: kontinuierliche Beobachtung in der Kita, standardisierte Screenings im Alter von vier Jahren zur Erfassung des Sprachstands und des Entwicklungsstands in weiteren Bereichen (Kognition, Motorik, sozial-emotionale Kompetenzen) sowie spezialisierte diagnostische Tests nur bei begründetem Verdacht auf Entwicklungsstörungen. Zum Schutz vor Stigmatisierung von mehrsprachigen Kindern müssen Verfahren systematisch zwischen Sprachentwicklungsstörungen und mangelnden Deutschkenntnissen unterscheiden, um Fehldiagnosen zu vermeiden.
- Alle Kinder sollen an alltagsintegrierter Bildung im pädagogischen Alltag partizipieren. Kinder mit besonderem Förderbedarf erhalten zusätzlich spezifische additive Förderangebote. Bei therapeutischem Handlungsbedarf erhält das Kind eine medizinisch indizierte therapeutische Intervention.
- Auf struktureller Ebene sind zusätzliche Ressourcen erforderlich: zusätzliche spezialisierte Fachkräfte in Einrichtungen in herausfordernden Lagen, bessere Personal-Kind-Schlüssel, angemessene zeitliche Kapazitäten für Erhebung und Förderung und flächendeckende Fort- und Weiterbildungen.

1 Überblick

1.1 Hintergrund

Die wesentliche Bedeutung der sprachlichen Bildung und auch von Sprachstandserhebungen hat sich seit Beginn der 2000er Jahre deutlich verstärkt. Ausschlaggebend waren die Ergebnisse internationaler Studien wie PISA (2000) und IGLU (2001), die zeigten, dass Sprachkompetenz eine zentrale Schlüsselqualifikation für schulischen und beruflichen Erfolg sowie Teilhabe darstellt und dabei insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund und aus prekären Lebenslagen benachteiligt sind (Lisker 2010, Rauschenbach et al. 2009).

Die Bundesregierung reagierte 2002 beim Weltkindergipfel in New York mit internationalen Vereinbarungen und setzte sich zum Ziel, frühkindliche Bildung, Sprachentwicklung und Chancengerechtigkeit gezielt zu fördern. Dies mündete im Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010“ (verabschiedet 2004), der erstmals den „deutlich früheren Bildungsbeginn“ und die gezielte Förderung von Kindern mit besonderem sprachlichem Förderbedarf als zentrales Ziel verankerte. Auf Landesebene begann 2005 die systematische Überarbeitung von Bildungs- und Erziehungsplänen, um eine verbindliche Verankerung von Sprachförderung und Sprachstandserhebung als Bildungsaufgabe zu schaffen (Lisker 2010).

Mit dem Nationalen Integrationsplan 2007 wurde die enge Bund-Länder-Koordination gestärkt und die Entwicklung sowie Evaluation flächendeckender Verfahren zur Sprachstandserhebung im Kindergartenalter vorangetrieben. Diese Initiative führte zu grundlegenden Veränderungen in der Steuerung und Qualitätssicherung von Sprachfördermaßnahmen auf Länderebene, unterstützt von der Kultusministerkonferenz (KMK), die zwischen 2004 und 2007 Sprachförderung und fundierte, frühzeitige Sprachstandserhebung als zentrale Handlungsfelder festschrieb (Dietz & Lisker 2008).

Bis zum Jahr 2008 haben nahezu alle Bundesländer eigenständige Verfahren zur Sprachstandserhebung im Elementarbereich entwickelt und implementiert, oftmals zunächst im Rahmen von Pilotphasen. Dabei entwickelte sich eine große Heterogenität hinsichtlich der Zielgruppen (alle Kinder eines Geburtsjahrgangs oder nur Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft) und des Verpflichtungsgrades der Erhebungen sowie der Verfahren mit entsprechenden Instrumenten (von einfachen Beobachtungstagebüchern über spezifische und standardisierte Beobachtungsinstrumente bis hin zu standardisierten Sprachscreenings und -tests). Gleichfalls variiert auch der Ort und die Zuständigkeit für die Erhebungen (Gesundheitsämter, Grundschulen, Kindertageseinrichtungen oder Kombinationen mehrerer Akteure). Demgegenüber zeigt sich mehr Übereinstimmung beim Zeitpunkt der Erhebung, der im Rahmen von 12 bis 24 Monaten vor der Einschulung liegt. Einige Länder setzen auf eine Kombination verschiedener Verfahren und erheben den Sprachstand sowohl bei vierjährigen Kindern als auch in der Schuleingangsuntersuchung (Lisker 2013).

Schon früh erfolgten gemeinsame Bemühungen von Bund und Ländern bei der Suche nach innovativen Ansätzen zur Optimierung der sprachlichen Bildung und Förderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, nach einer Verbesserung des Zusammenspiels aller

beteiligten Institutionen und einem Transfer der Erkenntnisse in die Bildungsplanung. Ein Beispiel hierfür ist das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) geförderte FrMig-Modellprogramm („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ 2004 bis 2009) in zehn Bundesländern (BMBF & KMK 2008).

Wesentliche fachliche und finanzielle Impulse für die gezielte Förderung der sprachlichen Entwicklung und damit der Chancengleichheit in der Frühen Bildung kommen ab den frühen 2000ern zentral aus der sukzessiven Einführung mehrjähriger Bundesprogramme. In den Programmen wurden vorhandene Initiativen aus Wissenschaft, Praxis und Länderpolitik aufgegriffen, weiterentwickelt und bundesweit verbreitet. Die Ziele und Inhalte der Programme bauen systematisch aufeinander auf und sorgen für einen kontinuierlichen Innovations- und Qualitätsprozess in der frühen Bildungslandschaft.

Bundesprogramme zur sprachlichen Bildung

Mit dem Bundesprogramm „Frühe Chancen – Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“, das 2011 durch das Bundesfamilienministerium ins Leben gerufen wurde, wurden Kindertageseinrichtungen mit besonderem Bedarf an sprachlichen Bildungsangeboten zusätzlich unterstützt (BMFSFJ 2015b). Das Bundesprogramm setzte an gut belegten Befunden der PISA-Diskussion und der Frühpädagogik an, wonach frühe, qualitativ hochwertige Sprachbildung Bildungsungleichheiten reduzieren kann, insbesondere für Kinder aus bildungsbenachteiligten und mehrsprachigen Familien (Bauch 2005, Schäfer 2005). Es folgte internationalen und nationalen Studien zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, früher sprachlicher Anregungsqualität, Spracherwerb in den ersten drei Lebensjahren und späterem Bildungserfolg (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2006, NICHD Early Child Care Research Network 2003, OECD 2006), sowie dem Konzept alltagsintegrierter sprachlicher Bildung nach dem Deutschen Jugendinstitut (DJI 2008). Initiiert wurde das Programm im Rahmen der Qualifizierungsinitiative des Bundes; Förderstart war März 2011, vor dem Hintergrund der politisch formulierten Zielsetzung, „jedem Kind bestmögliche Startbedingungen“ zu geben, und die sprachliche Bildung systematisch in der Kindertagesbetreuung zu verankern (BMFSFJ 2015a).

Ziel war, in rund 4.000 ausgewählten Kitas mit einem hohen Anteil von Kindern unter drei Jahren, Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien und Kindern aus Familien mit nichtdeutscher Familiensprache, eine qualitativ hochwertige alltagsintegrierte sprachliche Bildung aufzubauen und nachhaltig im pädagogischen Alltag zu verankern. Konkret förderte der Bund von 2011 bis 2015 Schwerpunkt-Kitas mit insgesamt rund 500 Mio. Euro, zunächst mit ca. 400 Mio. Euro bis Ende 2014 und einer Verlängerung um ein Jahr mit zusätzlichen rund 100 Mio. Euro. Pro Einrichtung wurden in der Regel 25.000 Euro jährlich (bzw. 50.000 Euro bei Einrichtungsverbänden) für eine zusätzliche halbe Fachkraftstelle „Sprachexpertin/-experte“ (bzw. ganze Stelle im Verbund) inklusive Sach- und Gemeinkosten finanziert (BMFSFJ 2015a).

Kern der Programmlogik war die Schaffung einer zusätzlichen, spezialisierten Fachkraft, die das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung im Team verankert, die pädagogische Praxis reflektiert, Elternarbeit stärkt und exemplarisch mit Kindern – insbesondere unter drei Jahren – sprachpädagogisch arbeiten sollte. Flankiert wurde dies durch eine bundesweite Regiestelle, ein fachlich fundiertes Starterpaket (unter anderem DJI-Materialien), das Online-Portal „Frühe Chancen“, Regionalkonferenzen, Telefonkonferenzen sowie zwei größere Qualifizierungsprojekte (BMFSFJ 2015a).

Mit diesem Bundesprogramm wurde alltagsintegrierte sprachliche Bildung in den Konzepten der Schwerpunkt-Kitas verankert und zunehmend im professionellen Handeln sichtbar; Teams berichteten über verbesserte sprachliche Interaktionsqualität, intensivierten internen Fachaustausch und eine klarere Rollen- und Aufgabenbeschreibung für Sprachexpertinnen und -experten. Aus dem Programm gingen neue Strukturen hervor: zusätzliche Funktionsstellen für Sprachbildung in Kitas, regionale Netzwerke, eine bundesweite Konsultationsstruktur (Konsultationskitas und ein Pool von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren), fachliche Unterstützungsangebote über Fachberatung sowie gemeinsam entwickelte Eckpunkte von Bund und Ländern zur sprachlichen Bildung als handlungsleitender Rahmen (BMFSFJ 2015a).

Das Folgeprogramm „Sprach-Kitas – Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ startete 2016 und knüpfte inhaltlich und strukturell an diese aufgebauten Ressourcen und Strukturen an und führte diese systematisch weiter. Seit seiner Einführung hat es wesentlich zur Etablierung und Weiterentwicklung zentraler Kompetenzen und Rahmenbedingungen in der sprachlichen Bildung beigetragen. Die Programmschwerpunkte wurden ausgeweitet und betrafen neben der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung auch die inklusive Pädagogik und die intensive Zusammenarbeit mit Familien. Unterstützt wurde diese durch systematische externe Fachberatung. Eine programminterne Qualifizierung als fester Programmbestandteil sorgte für die Qualitätssicherung. Seit 2021 wurden zusätzlich der Einsatz digitaler Medien und die Integration medienpädagogischer Fragestellungen in die sprachliche Bildung in das Programm aufgenommen.

Die Förderung im Bundesprogramm „Sprach-Kitas – Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ umfasste zusätzliche Fachkraftstellen für sprachliche Bildung und Fachberatungen. Im Programm wurden zum einen die Kita-Teams über einen Zuschuss in Höhe von 25.000 Euro jährlich mit einer halben Stelle Fachkraft „Sprach-Kitas“ verstärkt, die mit Expertise im Bereich sprachlicher Bildung mit dem Kita-Team Konzepte für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung entwickelte und für ihre Umsetzung sorgte. Zum anderen finanzierte das Programm eine Fachberatung für die „Sprach-Kitas“ (jährlicher Zuschuss von 35.000 Euro). Die geförderten Fachberatungen unterstützten kontinuierlich und prozessbegleitend die Qualitätsentwicklung in den Sprach-Kitas, qualifizierten die zusätzlichen Fachkräfte und begleiteten die Tandems aus zusätzlichen Fachkräften und Einrichtungsleitungen im Rahmen von Verbänden aus jeweils 10 bis 15 Sprach-Kitas (BMFSFJ 2021).

Im Rahmen des Programms wurden zum Zeitpunkt des Programmabschlusses im Jahr 2023 bundesweit ca. 6.500 Fachkräfte in rund 6.000 Sprach-Kitas mit einem besonders hohen Anteil sprachförderbedürftiger Kinder gefördert, fachlich begleitet von 487 Fachberatungen: Zum 1.7.2023 endete das Bundesprogramm und die Strukturen der Sprach-Kitas wurden in die Verantwortung der Länder übergeben. Die im Programm verwendeten Materialien stehen weiterhin auf der Kita-Plattform www.kita-plattform.de zur Verfügung.

Gesetzliche Verankerung

Das KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) bildet seit 2019 den bundesgesetzlichen Rahmen für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung und bessere Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (Frühe Chancen 2026b); von 2019 bis 2022 stellte der Bund den Ländern hierfür rund 5,5 Mrd. Euro zur Verfügung (Frühe Chancen 2025a). Die Länder schließen hierzu individuelle Verträge mit dem Bund und wählen aus einem Instrumentenkasten von

Handlungsfeldern mögliche Maßnahmen aus: bedarfsgerechte Angebote, Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gewinnung qualifizierter Fachkräfte, Stärkung von Kita-Leitungen, kindgerechte Räume, gesundes Aufwachsen, sprachliche Bildung, Kindertagespflege, Qualitätsnetzwerke, Qualitätsentwicklung und Entlastung bei Gebühren (BMBFSFJ 2026). Mit dem KiTa-Qualitätsgesetz, das das KiQuTG seit 2023 fortschreibt, werden die Länder 2023–2026 mit insgesamt rund acht Mrd. Euro unterstützt. 2025 trat das weiterentwickelte KiTa-Qualitätsgesetz in Kraft, mit dem der Fokus auf die Handlungsfelder gelegt wird, die für die Qualität besonders zentral sind und in denen bundesweite Qualitätsstandards angestrebt werden (Frühe Chancen 2026).

Das weiterentwickelte KiTa-Qualitätsgesetz definiert ab 2025 sieben vorrangige Handlungsfelder: bedarfsgerechtes Angebot, Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte, starke Leitung, Förderung gesunder Ernährung und Bewegung, sprachliche Bildung sowie Stärkung der Kindertagespflege. Die konkreten Maßnahmen der Länder werden in Verträgen mit dem Bund festgelegt; dabei sind die Handlungsfelder „Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte“ und „Sprachliche Bildung“ für alle Länder verpflichtend, sodass seit 2025 alle 16 Länder mindestens eine Maßnahme im Handlungsfeld sprachliche Bildung umsetzen (BMBFSFJ 2025a).

Im Handlungsfeld sprachliche Bildung setzen die Länder vor allem auf Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Personals, z. B. durch Fort- und Weiterbildungsangebote, Qualifizierungen für Prozessbegleitung und Fachberatung sowie den Ausbau von Unterstützungsstrukturen für sprachliche Bildung. Zugleich werden in diesem Handlungsfeld Maßnahmen zur strukturellen Absicherung der alltagsintegrierten Sprachbildung, etwa durch verankerte Personalstellenanteile für Sprache oder die Förderung von Qualitätsnetzwerken und Transferstrukturen, in denen Konzepte und gute Praxis verbreitet und verstetigt werden (BMBFSFJ 2025b).

Ein zentrales Element in vielen Ländern ist die Weiterförderung bzw. Weiterentwicklung der im Bundesprogramm „Sprach-Kitas – Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ aufgebauten Strukturen über das KiQuTG. Mehrere Länder – darunter Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Sachsen – nutzen das Handlungsfeld „Sprachliche Bildung“ ausdrücklich zur Fortführung der Sprach-Kitas oder entsprechender Landesprogramme: Gefördert werden unter anderem Funktionsstellen für Sprachfachkräfte, prozessbegleitende Fachberatungen, Landesprogramme zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung sowie Maßnahmen zur konzeptionellen Weiterentwicklung und wissenschaftlich begleiteten Implementierung sprachpädagogischer Ansätze (Jugendhilfeportal 2023, BMBFSFJ 2025a).

Insgesamt zeigt sich: Die Bundesprogramme und das KiQuTG haben die Förderung sprachlicher Kompetenzen in der Kindertagesbetreuung vorangetrieben und trugen dazu bei, diese verbindlich abzusichern.

Wissenschaftliche Grundlagen und Empfehlungen

Seit 2014 arbeiten Bund und Länder in einem gemeinsamen Qualitätsprozess zur frühkindlichen Bildung zusammen, der mit dem Communiqué „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ gestartet wurde. Der Zwischenbericht „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ von 2016 konkretisierte neun Handlungsfelder und wurde zur inhaltlichen Grundlage für

das Gute-KiTa-Gesetz, mit dem der Bund ab 2019 erhebliche Mittel für Qualitätsentwicklung und Teilhabe in der Kindertagesbetreuung bereitstellte (Frühe Chancen 2016).

Ab 2022 wurde der gemeinsame Prozess mit dem Ziel fortgeführt, Vorschläge für ein Qualitätsentwicklungsgesetz (QEG) mit bundesweiten Standards zu erarbeiten. Die Arbeitsgruppe „Frühe Bildung“ legte 2024 das „Kompendium für hohe Qualität in der Frühen Bildung“ (Arbeitsgruppe Frühe Bildung 2024) vor, das Empfehlungen für bundesweite Standards in den Qualitätsbereichen „Verbesserung der Betreuungsrelation“, „Sprachliche Bildung und Sprachförderung“ sowie „Bedarfsgerechte (Ganztags-)Angebote“ enthält und im Bereich Sprache unter anderem verbindliche Sprachstandserhebungen rechtzeitig vor der Einschulung mit anschließender Förderung vorsieht. In diese Empfehlungen flossen Ergebnisse der Expertise von Anders et al. (2022) zu bundesweiten Standards der sprachlichen Bildung ein.

Im Koalitionsvertrag für die 21. Legislaturperiode wurde vereinbart, das KiTa-Qualitätsgesetz in ein Qualitätsentwicklungsgesetz zu überführen, in dem unter anderem eine flächendeckende, mit den Ländern vereinbarte Diagnostik des Sprach- und Entwicklungsstands aller Vierjährigen mit verpflichtender Teilnahme sowie eine sich daran anschließende Förderung bei festgestelltem Bedarf geregelt werden soll. Zugleich soll im QEG zusätzliche Förderung unter anderem für Sprach-Kitas integriert werden.

„Für gutes Aufwachsen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Deutschland werden wir die verpflichtende Teilnahme aller Vierjährigen an einer flächendeckenden, mit den Ländern vereinbarten Diagnostik des Sprach- und Entwicklungsstands einführen. Bei ermitteltem Förderbedarf erwarten wir von den Ländern geeignete, verpflichtende Fördermaßnahmen und -konzepte. Dafür führen wir ein Qualitätsentwicklungsgesetz (QEG) ein und lösen das KiTa-Qualitätsgesetz ab. Im Rahmen des QEG wollen wir eine zusätzliche Förderung für Sprach-Kitas und Startchancen-Kitas integrieren. Dafür entwickeln wir das Konzept der Sprach-Kitas weiter. Die Startchancen-Kitas wollen wir nach den bereits in den Ländern entwickelten Sozial-Indizes bürokratiearm fördern, insbesondere mit einem Chancenbudget.“ (Bundesrepublik Deutschland 2025)

Im Juli 2025 startete auf dieser Grundlage ein neuer Prozess zwischen Bund und Ländern zur Vorbereitung des QEG, der inhaltlich an das Kompendium anknüpft. Da der Koalitionsvertrag neue Schwerpunkte – insbesondere die bundesweite Sprach- und Entwicklungsstandserhebung mit verpflichtender Teilnahme und anschließender Förderung – setzt, müssen die im Kompendium enthaltenen Empfehlungen zu sprachlicher Bildung, Sprachstandserhebung und Förderung fachlich aktualisiert und präzisiert werden. Um eine tragfähige, wissenschaftlich fundierte Konzeption der geplanten Sprach- und Entwicklungsstandserhebung zu erarbeiten, wurde die vorliegende Expertise vom BMBFSFJ in Auftrag gegeben.

1.2 Auftrag und Aufbau der Expertise

Eine rückblickende Betrachtung zeigt: Seit Langem existiert eine wissenschaftlich fundierte Grundhaltung zur Bedeutung der frühkindlichen Sprachentwicklung. Diese hat maßgeblich zu vielfältigen förderlichen Strukturen beigetragen. Dieses tragfähige Fundament ermöglicht nun die Umsetzung der im Koalitionsvertrag der 21. Legislaturperiode vorgesehenen Maßnahmen der verpflichtenden Verfahren zur Erhebung des Sprach- und Entwicklungsstandes aller vierjährigen Kinder sowie die darauf aufbauende bedarfsgerechte Förderung. Trotz der Vielzahl an Initiativen, Maßnahmen und Programmen zur sprachlichen Bildung und Förderung seit den frühen

2000er-Jahren besteht jedoch weiterhin substantieller Handlungsbedarf. Insbesondere gilt es, sicherzustellen, dass sämtliche Kinder Zugang zu qualitativ hochwertiger, alltagsintegrierter sprachlicher Bildung erhalten und dass Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf systematisch und zielgerichtet gefördert werden.

Nicht zuletzt wurden in Folge der Corona-Pandemie die Bedeutung frühkindlicher Förderung und die gestiegenen Förderbedarfe vor allem von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien oder mit Fluchterfahrung hervorgehoben (Kuger et al. 2022, SWK 2022). Zudem zeigen der aktuelle Bildungsbericht und internationale Studien wie PISA 2023, dass ein enger Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialem Hintergrund fortbesteht und es bundesweit große Unterschiede in der Erfassung des Sprachförderbedarfs gibt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024, OECD 2023).

Um bedarfsgerechte Förderung zu ermöglichen und Bildungsungleichheiten wirksam zu begegnen, braucht es gesetzliche Regelungen, die bundesweit sicherstellen, dass bei allen Kindern spätestens im vorletzten Kindergartenjahr die Sprach- und Entwicklungsstände mit wissenschaftlich anerkannten Verfahren und Instrumenten erfasst werden, alle Kinder alltagsintegriert gefördert werden und Kinder mit Förderbedarf zusätzliche Fördermaßnahmen erhalten. Dabei sollte die Ausgestaltung und Qualitätssicherung der Verfahren, Instrumente und Angebote länderspezifisch geregelt werden, um eine passgenaue Umsetzung und nachhaltige Wirkung in der Praxis zu gewährleisten (Anders et al. 2022).

Eine wesentliche fachliche Grundlage für die rechtzeitige Erfassung des Sprachstands sind unter anderem die von der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (bestehend aus BMBFSFJ und Ländern, unter enger Einbeziehung der kommunalen Spitzenverbände und begleitet durch Expertinnen und Experten aus Fachpraxis und Wissenschaft) erarbeiteten Empfehlungen für ein Qualitätsentwicklungsgesetz mit bundesweiten Standards für die Kindertagesbetreuung (Arbeitsgruppe Frühe Bildung 2024). Die Empfehlungen im Qualitätsbereich „Sprachliche Bildung und Sprachförderung“ bauen insbesondere auf der Expertise von Anders et al. (2022) zu bundesweiten Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung auf.

Ziel der Expertise

Ziel der vorliegenden Expertise ist es, Empfehlungen der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2022) evidenzbasiert und praxisorientiert zu aktualisieren und zu präzisieren, damit diese in den Prozess zur Vorbereitung des Qualitätsentwicklungsgesetzes einfließen können.

Vor dem Hintergrund des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses zur frühkindlichen Bildung in Deutschland (z. B. Dreyer et al. 2025, Stiftung Kinder forschen 2025, Hasselhorn & Gold 2022, Schleicher 2022, Stanat et al. 2022) und insbesondere zur Schulvorbereitung (Albers & Bostanci, 2025, Espenhorst et al. 2026) ist bei der geplanten Einführung einer flächendeckenden Erhebung des Sprach- und Entwicklungsstands bei Vierjährigen eine ausgewogene Berücksichtigung sowohl wissenschaftlicher Erkenntnisse als auch praktischer Umsetzungsbedingungen unerlässlich.

Die wissenschaftliche Perspektive fokussiert auf die bestmögliche Förderung und Unterstützung kindlicher Entwicklungsprozesse, während die Praxis vor der Herausforderung steht,

Empfehlungen unter realen Bedingungen umzusetzen. Um diese beiden Dimensionen zu verbinden, wurde Prognos vom BMBFSFJ beauftragt, Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der im Koalitionsvertrag vereinbarten verpflichtenden Erhebung des Sprach- und Entwicklungsstands sowie anschließender Fördermaßnahmen zu erarbeiten.

Dabei ist es entscheidend, dass die Empfehlungen einerseits den aktuellen Stand der Forschung widerspiegeln und andererseits die heterogenen Rahmenbedingungen in den Bundesländern berücksichtigen. Nur durch diese doppelte Perspektive kann eine realistische und zugleich professionelle und wirksame Umsetzung gewährleistet werden.

Die Ergebnisse der Expertise stützen sich auf ein methodisches Vorgehen, das verschiedene empirische Ansätze der Sozialwissenschaften integriert:

- Studien- und Literaturoauswertung des aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstands
- Hearings mit Expertinnen und Experten aus relevanten Forschungsbereichen
- Analyse der Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen sowie Fördermaßnahmen in den Ländern.

Studien- und Literaturoauswertung

Ausgangspunkt der Studien- und Literaturoauswertung bildet die Expertise „Bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung“ von Anders, Wolf und Enß (2022), die umfassend über Sprachstandsverfahren und Förderansätze in den Ländern berichtet. Die dreistufige Recherche ergänzt diese um prädiktive Entwicklungsbereiche für den Bildungsverlauf (sozial-emotionale Kompetenzen, motorische und kognitive Fähigkeiten), identifiziert Fördermöglichkeiten in der Kindertagesbetreuung und beleuchtet Stärken sowie Schwächen von Erhebungsverfahren.

Die Ergebnisse ergänzen die Aussagen aus den wissenschaftlichen Hearings als fundierte Erläuterungen und Vertiefungen in der Expertise und dienen der praxisnahen Umsetzung.

Wissenschaftliche Experten-Hearings

Die wissenschaftliche Basis für die Expertise wurde auf zwei Wegen erarbeitet. Zunächst erfolgte eine klassische Literatur- und Studienauswertung, um prädiktive Entwicklungsbereiche sowie geeignete Verfahren und entsprechende Instrumente zu deren Erhebung zu identifizieren und die Einfluss- und Fördermöglichkeiten auf die kindliche Entwicklung zu eruieren und einzuordnen.

Anhand des aktuellen Literaturstands wurden Vertiefungsbereiche identifiziert und ein Fragenkatalog entwickelt, der in sechs Experten-Hearings diskutiert wurde. Durch die Einbindung von insgesamt 19 Expertinnen und Experten konnten alle Fragen aus Sicht verschiedener Fachgebiete erörtert werden. Damit fließen in die Empfehlungen Erkenntnisse sowohl aus Entwicklungspsychologie und Frühpädagogik, Bildungsforschung sowie spezifischen Fachkompetenzen der sprachlichen Förderung und Diagnostik als auch Kinder- und Jugendmedizin und Sozialpädiatrie ein. Die Hearings waren je nach Anzahl der Teilnehmenden unterschiedlich lang und dauerten von einer bis zu vier Stunden.

Die folgende Auflistung (Tabelle 1) zeigt die beteiligten Expertinnen und Experten in alphabetischer Reihenfolge.

Tabelle 1: Beteiligte Expertinnen und Experten

Person	Expertise
Professor Timm Albers	Inklusive Pädagogik
Professorin Yvonne Anders	Frühkindliche Bildung und Erziehung
Professor Michael Becker-Mrotzek	Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Dr. Seyran Bostancı	Migration und Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit
Professorin Monika Daseking	Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie
Professorin Andrea G. Eckhardt	Pädagogik der Kindheit
Dr. Annette Fox-Boyer	Logopädie, Ergotherapie, Gesundheits- und Versorgungswissenschaften
Professor Michael Glüer	Entwicklungspsychologie und Forschungsmethoden
Professor Thomas Günther	Psychologische Diagnostik und Intervention
Professor Marcus Hasselhorn	Pädagogische Psychologie
Professor Volker Mall	Sozialpädiatrie
Hans-Dieter Nolting	Systemfragen des Gesundheitswesens und Versorgungsforschung
Professorin Sabina Pauen	Entwicklungspsychologie und Biologische Psychologie
Professorin Steffi Sachse	Entwicklungspsychologie
Professorin Petra Schulz	Deutsch als Zweitsprache – Theorie und Didaktik des Zweitspracherwerbs
Professorin Petra Stanat	Bildung und Integration
Professorin Anja Voss	Bewegungspädagogik/-therapie und Gesundheitsförderung
Dr. Claudia Wirts	Sonderpädagogik, Pädagogik im Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung
Professorin Renate Zimmer	Erziehungswissenschaft, Frühkindliche Bildung, Sportwissenschaft

Ziel der Hearings war die Auseinandersetzung mit der praktischen Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen hinsichtlich fachlicher und methodischer Standards und organisatorischer Voraussetzungen. Die Expertinnen und Experten wurden gebeten, zu verschiedenen Fragestellungen einen kurzen Input zu geben, an den sich dann jeweils eine Diskussion anschloss. Die Fragen für den Input und die anschließende Diskussion orientierten sich an den drei Themenblöcken:

- Entwicklungsbereiche, Verfahren und Instrumente
- Institutionelle und methodische Rahmenbedingungen
- Ergebnisnutzung, Weitervermittlung und Förderung

Die Hearings wurden aufgezeichnet und protokolliert. Die Protokolle wurden den Teilnehmenden vorgelegt, um die Richtigkeit der dokumentierten Ergebnisse zu gewährleisten.

Experten-Workshop

Im Anschluss an die Experten-Hearings wurden die bis dahin ermittelten Ergebnisse in einem vertiefenden Workshop mit Fachvertreterinnen und -vertretern aus Praxis, Verwaltung und Wissenschaft präsentiert und gemeinsam diskutiert.

An dieser Diskussion nahmen rund 50 Personen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen teil, darunter Expertinnen und Experten der frühkindlichen Bildung, des Gesundheitswesens sowie der Verwaltung. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden gewährleistete eine interdisziplinäre Perspektive und förderte den Austausch von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Praxiserfahrungen. Dabei waren die zentralen Zielsetzungen des Workshops:

- **Reflexion wissenschaftlicher Empfehlungen** im Hinblick auf ihre Relevanz und Umsetzbarkeit,
- **Förderung einer hohen Akzeptanz** sowohl in der wissenschaftlichen Community als auch in der Fachpraxis,
- **Prüfung der Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit** an bestehende Verfahren (und ggf. entsprechende Instrumente) und Strukturen in den Bundesländern.

Die Ergebnisse dieser Diskussionen wurden ebenfalls bei der Ableitung der Empfehlungen für die vorliegende Expertise einbezogen.

Erstellung von Länderprofilen

Eine weitere wesentliche Grundlage der Expertise sind Länderprofile, in denen Verfahren zur Erfassung des kindlichen Entwicklungsstands, Verfahren der Früherkennungssysteme in U-Untersuchungen und Schuleingangsuntersuchungen (SEU) sowie die eingesetzten Instrumente für Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen erfasst werden. Ebenso wird dargestellt, ob und welche anderen Entwicklungsbereiche in den Ländern systematisch berücksichtigt werden, ob die Erhebungen verpflichtend sind und welche Fördermaßnahmen daran anschließen.

Zunächst wurden mittels Desk-Research einschlägige Gesetze, wie Schul-, Kita- oder Kinderschutzgesetze, Verordnungen und Webseiten der Landesministerien recherchiert und analysiert, sowie auf Basis der vorliegenden Informationen des BMBFSFJ und der Expertise von Anders et al. (2022) Länderprofile entworfen. Diese wurden im Anschluss an die Länder übermittelt mit der Bitte, die Informationen zu überprüfen, gegebenenfalls zu ergänzen und weitere sich in Planung befindliche Erhebungsverfahren und Förderprogramme anzugeben. Für die Erstellung der Länderprofile wurden im Vorfeld analytische Kategorien definiert, die den jeweiligen Status quo abbilden sollen:

- Art der Erhebung (pädiatrisch: U-Untersuchung, SEU; pädagogisch: Sprach- und Entwicklungsstand)
- Verpflichtung zur Teilnahme an der Erhebung
- Name des Verfahrens
- Art des Instruments (standardisierte Beobachtung, Screening)
- Art der Fördermaßnahmen
- Alter der Kinder zum Zeitpunkt der Erhebung
- Ort der Durchführung der Erhebung
- Zielgruppe (alle Kinder unabhängig von einem Besuch einer Kindertageseinrichtung, Kita-Kinder, Nicht-Kita-Kinder, Kinder mit Förderbedarf und Kinder mit Deutsch als zweite Sprache) der Erhebung und Förderung

Die Länderprofile ermöglichen eine fundierte Darstellung der aktuellen Regelungen und Verfahren zu Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen und geben Hinweise darauf, in welchem Ausmaß die Länder auf die Implementierung der geplanten verbindlichen Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen vorbereitet sind. Der Rücklauf liegt bei 15 von 16 Ländern.

Analyse und Empfehlung

Die Ergebnisse der Literaturanalyse, der wissenschaftlichen Hearings, des Experten-Workshops sowie die Informationen aus den Länderprofilen werden nachfolgend dargestellt. Die Empfehlungen leiten sich aus einer Stärken-Schwächen-Analyse ab und berücksichtigen den Status quo der Länder.

2 Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Literatur und Expertensicht¹

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Literatur sowie die Expertensicht aus den Hearings und dem Workshop hinsichtlich der drei zentralen Themenblöcke 1. Entwicklungsbereiche, Verfahren und Instrumente, 2. Institutionelle und methodische Rahmenbedingungen und 3. Ergebnisnutzung, Weitervermittlung und Förderung erörtert. Dabei wird der aktuelle Diskurs aufgezeigt sowie Chancen und Risiken der Erhebung des kindlichen Sprach- und Entwicklungsstands beschrieben und vor dem Hintergrund einer praxisnahen Umsetzung analysiert.

2.1 Entwicklungsbereiche, Verfahren und Instrumente

Bei der Konzeptionierung von Sprachstands- und Entwicklungsstandserhebungen für vierjährige Kinder stellen sich zunächst grundlegende Fragen: Welche **Entwicklungsbereiche** sind relevant? Sollte der Fokus allein auf Sprachentwicklung liegen, oder müssen weitere Bereiche systematisch berücksichtigt werden? Und wie kann das Fachpersonal, das diese Erhebungen durchführt zwischen einer Verzögerung aufgrund mangelnder Anregung und einer tatsächlichen Störung der Entwicklung beim Kind unterscheiden?

Eng damit verknüpft ist die Frage nach den geeigneten **Verfahren und Instrumenten**. Welche Anforderungen sollten diese erfüllen? Wie kann sichergestellt werden, dass Ergebnisse für mehrsprachige Kinder und unterschiedliche soziale Kontexte aussagekräftig sind? Und wie verhält sich eine entwicklungsbegleitende Beobachtung zu einer standardisierten Erhebung? Sollte ein mehrstufiges Vorgehen gewählt werden, um ressourcenschonend vorzugehen und trotzdem differenzierte Aussagen treffen zu können?

Schließlich ist die Frage der **Umgebung und Durchführung** der Erhebung zentral: Wie kann die Entwicklung der Kinder in einer Weise erhoben werden, die sie nicht belastet? Daran schließen sich die Fragen an, an welchem Ort bzw. in welchem Setting der Sprach- und Entwicklungsstand der Kinder erhoben werden sollte und welche Qualifikationen die Personen haben müssen, die die Erhebungen durchführen.

Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick darüber, wie die befragten Expertinnen und Experten die Fragestellungen beantwortet und eingeordnet haben. Diese Darstellungen werden durch Erkenntnisse aus der einschlägigen Literatur ergänzt und kontextualisiert.

¹ Diese umfasst sowohl die Expertinnen und Experten aus den Hearings als auch aus dem Workshop.

2.1.1 Zu erhebende Entwicklungsbereiche

Die Expertinnen und Experten der wissenschaftlichen Hearings sind sich einig, dass Sprache ein wesentlicher Entwicklungsbereich ist. Sprache ist die Grundlage für eine erfolgreiche soziale und bildungsbezogene Entwicklung und trägt maßgeblich zur Chancengleichheit und Teilhabe bei. Sprache wird von allen Expertinnen und Experten als einer der stärksten Prädiktoren für die kindliche Entwicklung bewertet. Gleichwohl betonen sie, dass die kindliche Entwicklung über den Bereich der Sprache hinausgeht. Sprache bildet die Grundlage für weitere Entwicklungsbereiche, wie beispielsweise die sozial-emotionale Entwicklung, und wird wiederum selbst durch andere Entwicklungsbereiche beeinflusst. In der wissenschaftlichen Literatur wird Sprache als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, Bildungserfolg, Problemlösefähigkeit, soziale Integration sowie Emotionsregulation bewertet. Einerseits wird die rezeptive und produktive Sprachentwicklung durch einen frühen Wortschatz determiniert. Zum anderen bilden sprachliche Kompetenzen die Grundlage für den Schriftspracherwerb, der wiederum entscheidend für das erfolgreiche Bewältigen schulischer Anforderungen ist (Anders et al. 2022).

Die Mehrheit der Expertinnen und Experten befürwortet die Erhebung der Entwicklungsbereiche Sprache, Kognition, Motorik und sozial-emotionale Kompetenzen, die allesamt in Bezug zu Sprache, Ausdrucksfähigkeit und Informationsaufnahme und -verarbeitung stehen.

Teilbereiche der Entwicklungsbereiche

Nicht alle Facetten dieser Entwicklungsbereiche lassen sich im Rahmen einer Entwicklungsstandserhebung vollständig erfassen, da einige Kompetenzen sehr komplex sind und stark vom situativen Kontext, der Selbstwahrnehmung und den sozialen Interaktionen des Kindes abhängen, betonen die Expertinnen und Experten. Aus ihrer Sicht steht der Aufwand für deren umfängliche Erfassung nicht in einem angemessenen Verhältnis zu den damit gewonnenen Erkenntnissen für die Förderung. Erfasst werden sollten daher die Kernkompetenzen, die in weiteren Bildungsprozessen eine maßgebliche Rolle spielen.

Bildungsrelevante **Teilbereiche der Sprachentwicklung** sind aus Sicht der Expertinnen und Experten Wortschatz, Grammatik/Satzbau, Sprachverständnis (Wort- und Satzebene), phonologische Bewusstheit sowie kommunikative/pragmatische Fähigkeiten. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kommt der Status der Deutschkompetenz im Verhältnis zur bisherigen Expositionsdauer hinzu.

Sprachentwicklung und kognitive Kompetenzen sind in der frühkindlichen Entwicklung eng miteinander verwoben (Kniewel et al. 2010). Die Sprache nimmt dabei eine zentrale Bedeutung ein, da sie sowohl als Voraussetzung für kognitive Entwicklungsprozesse als auch als Medium für Lern- und Denkprozesse fungiert (ebd., Hasselhorn & Gold 2022). Kognition gilt laut der Expertinnen und Experten dabei als besonders breiter Bereich und beinhaltet unter anderem Aufmerksamkeit, Konzentrationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit sowie logisch-mathematische Fähigkeiten. Schulze et al. (2022) zählen noch das Gedächtnis, symbolisches Denken sowie Mengen- und Zahlenverständnis zu den zentralen Bereichen der kognitiven Entwicklung. Die Expertinnen und Experten sehen in domänenspezifischen Vorläuferfähigkeiten, wie frühe mathematische Kompetenzen (Zahlenverständnis im Bereich 0–10, Mengen- und Größenvergleiche, einfache Operationen), zentrale bildungsrelevante **Teilbereiche der kognitiven**

Entwicklung. Neben dem Zusammenhang der kognitiven Fähigkeiten mit der Sprache zeigen die hier aufgeführten Studien darüber hinaus auch Zusammenhänge zwischen kognitiven und motorischen Fähigkeiten, insbesondere bei Feinmotorik und visuomotorischer Integration.

Bewegung fördert nicht nur die körperliche Gesundheit, sondern unterstützt den Spracherwerb, die kognitive Entwicklung und soziale Integration (Zimmer 2018). Zimmer (2018) zeigt, dass Kinder mit strukturierter Bewegungsförderung einen größeren Wortschatz und ein ausgeprägteres Interesse am Schreiben entwickeln. Motorik und Sprachentwicklung beeinflussen sich gegenseitig positiv (Madeira Firmino 2015). Die Ergebnisse des Sozialpädiatrischen Entwicklungsscreenings (SOPESS), das häufig in Schuleingangsuntersuchungen angewandt wird, weisen zudem darauf hin, dass eine schwächere motorische Leistung Auswirkungen auf die soziale Integration in die Klasse hat (Faßbender 2024). Die Expertinnen und Experten weisen die grobmotorischen bzw. körpermotorischen Fähigkeiten (z. B. Laufen, Springen) und insbesondere die feinmotorischen Fähigkeiten bzw. Hand-Finger-Motorik und Auge-Hand-Koordination (z. B. Malen, Greifen, Schneiden) als die zentralen bildungsrelevanten **Teilbereiche der motorischen Entwicklung** aus. Mit Blick auf Schreibfähigkeit und Literalität sind insbesondere die feinmotorischen Fähigkeiten für schulisches Lernen zentral. Bewegung fördert dabei nicht nur die körperliche Gesundheit, sondern unterstützt auch den Spracherwerb, kognitive Entwicklung und soziale Integration.

Sozial-emotionale Kompetenzen gelten als zentrale Prädiktoren für langfristigen Bildungserfolg, schulische Leistungen, Gruppenfähigkeit und Lebenszufriedenheit (Mays et al. 2023, OECD 2015). Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen – etwa der Selbstregulation von Emotionen, kooperativen Handelns oder des Umgangs mit aggressiven Impulsen – ist eng mit der sprachlichen Entwicklung verflochten und verläuft nicht isoliert (Rose et al. 2016). Soziale Interaktionen unterstützen den Spracherwerb, während Sprache zugleich eine wesentliche Grundlage für die Ausbildung und den angemessenen Einsatz sozial-emotionaler Fähigkeiten in sozialen Kontexten bildet (Ertanir et al. 2019). Forschungsergebnisse belegen, dass diese wechselseitige Verbindung die Grundlagen für eine positive Schuleinstellung und bessere schulische Leistungen schafft (Mays et al. 2023). Aus Sicht der Expertinnen und Experten zählen insbesondere Durchhaltevermögen, die Gestaltung sozialer Beziehungen über Kommunikations- und Interaktionskompetenzen sowie die Selbst- und Emotionsregulation – etwa Impulskontrolle und Aufmerksamkeitslenkung – zu den bildungsrelevanten **Teilbereichen der sozial-emotionalen Entwicklung**. Der Selbstregulation wird dabei eine so zentrale Bedeutung zugeschrieben, dass sie gegebenenfalls als eigenständiger Entwicklungsbereich betrachtet werden sollte. Diese Kompetenzen gelten als entscheidend dafür, ob es Kindern gelingt, sich in Gruppen- und Lernsituationen zurechtzufinden und Bildungsangebote erfolgreich zu nutzen.

Blair und Razza (2007) weisen in ihrer Studie nach, dass die **Selbstregulation** einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung akademischer Leistungen leistet, der über den Einfluss der Intelligenz hinausgeht. Dabei korreliert vor allem die inhibitorische Kontrolle (Fähigkeit eine starke, impulsive Reaktion zu unterdrücken) stark mit den Mathematik- und Lesefähigkeiten und ist somit prädiktiv für den Schulerfolg, bestätigen auch Hernández et al. (2018). Klotz (2018) zeigt, dass Selbstregulation direkt und über Lernverhalten die Schulleistungen (Mathematik, Lesen, Schreiben) bis Ende der vierten Klasse vorhersagt. Besonders die Aufmerksamkeitsregulation als spezifische Komponente der Selbstregulation erweist sich als kritischer Faktor: Kinder, die ihre

Aufmerksamkeit gezielt steuern können, konzentrieren sich ausdauernder auf schulische Aufgaben und lernen effektiver (Denham et al. 2010).

In der Stellungnahme der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2024) wird Selbstregulation darüber hinaus als zentraler Schutzfaktor für Resilienz bei Kindern und Jugendlichen gegen Risiken wie psychische Erkrankungen, Übergewicht, Sucht, Schulversagen und soziale Ausgrenzung betont. Eine starke Selbstregulation prognostiziert folglich eine bessere psychische und physische Gesundheit, Bildungserfolg, soziale Teilhabe und langfristige Erfolge (z. B. Einkommen, Hochschulabschluss).

Erhebung

Vereinzelt weisen die Expertinnen und Experten darauf hin, dass bestimmte Entwicklungsbereiche, wie etwa allgemeine kognitive Entwicklung und körperliche Gesundheit, im Gesundheitswesen, insbesondere in U-Untersuchungen und Schuleingangsuntersuchungen, erfasst werden. Gleichzeitig äußern einige Expertinnen und Experten Zweifel daran, dass Kinderärztinnen und Kinderärzte im Rahmen der Früherkennungsuntersuchungen, vor allem bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, insbesondere die Sprachentwicklung hinreichend differenziert und valide beurteilen können. In diesem Zusammenhang heben sie hervor, dass die Diagnostik spezifischer Sprachentwicklungsstörungen² fachlich anspruchsvoll ist und in der Praxis daher häufig sogenannte F-80-Diagnosen³ herangezogen werden, um eine logopädische Behandlung verordnen zu können. Dies führt dazu, dass damit soziale bzw. bildungsbezogene Probleme über medizinische Diagnosen fehladressiert werden. Außerdem wird betont, dass die Befunde aus U- und Einschulungsuntersuchungen kaum mit der pädagogischen Arbeit in der Kita verknüpft sind, da diese Daten in der Regel nicht an die Kita weitergegeben werden. Sie eignen sich daher nicht als Grundlage, um weitere Entwicklungsbereiche abzudecken oder eine passgenaue Förderung in der Kita anzustoßen.

Förderung

Aufgrund der Bedeutung von sprachlichen Fähigkeiten plädieren die Expertinnen und Experten dafür, Sprache stets in einen mehrdimensionalen Entwicklungsrahmen (insbesondere Motorik, sozial-emotionale Entwicklung, kognitive Entwicklung) einzubetten und die Kita als zentralen Ort für Entwicklungsmonitoring und Förderung zu stärken. Dabei gilt die notwendige Differenzierung des pädagogischen Kontexts in der Kita, von der medizinischen Intervention bei Kinderärztinnen und -ärzten oder Therapeutinnen und Therapeuten.

Anders et al. (2022) betonen, dass die Entwicklung der Sprachkompetenzen wesentlich von qualitativ hochwertigen Interaktionen und alltagsintegrierter Förderung abhängt. Diesbezüglich zeigten die Maßnahmen im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ Erfolge und konnten bei guter Umsetzung zu einer verbesserten sprachbezogenen pädagogischen Qualität in den

² Zu den spezifischen Sprachentwicklungsstörungen zählen insbesondere Artikulationsstörung (F80.0), expressive Sprachstörung (F80.1) und rezepptive Sprachförderung (F80.2) (Sachse 2020).

³ Hierzu zählen nach Sachse (2020): Artikulationsfähigkeiten im Sinne von phonetisch-phonologischen Auffälligkeiten außerhalb der Norm, normale nonverbale Intelligenz und expressive und rezepptive Sprachfertigkeiten sowie die Differenz zum Sprachgebrauch in der jeweiligen Subkultur des Kindes. Zudem zeigt sich eine Differenz zum Sprachgebrauch in der jeweiligen Subkultur des Kindes.

teilnehmenden Einrichtungen führen. Dabei betonen die Autorinnen sowie die befragten Expertinnen und Experten aus den Hearings und dem Workshop, dass beide Ansätze – alltagsintegrierte sprachliche Bildung und additive Sprachförderung – nicht in Konkurrenz stehen, sondern „es sich hierbei um zwei sinnvolle, sich ergänzende Ansätze handelt“ (ebd., S. 22).

Ein qualitativ hochwertiges Lernumfeld im häuslichen Kontext sowie in der Kita kann ebenfalls die kognitiven Fähigkeiten sowohl kurz- als auch längerfristig positiv beeinflussen, betonen Roßbach et al. (2008). Dabei sind die Dauer des Kita-Besuchs und die Qualität bedeutsam für die kognitiv-leistungsbezogene Entwicklung von Kindern (Roßbach et al. 2008). Die Qualität der pädagogischen Prozesse in Kindertageseinrichtungen steht beispielsweise in Zusammenhang mit besseren mathematischen Leistungen der Kinder. Ebenso wirken sich strukturelle Faktoren wie kleine Gruppengrößen und ausreichend große Räume nachhaltig positiv auf die kognitiven Fähigkeiten aus (Kluczniok et al. 2024).

Zimmer (2018) plädiert dafür, gezielte Bewegungsmöglichkeiten systematisch in den Alltag zu integrieren und Bewegungsangebote aktiv zu unterstützen. Ein entsprechender Handlungsbedarf ergibt sich insbesondere vor dem Hintergrund der Ergebnisse der MoMo-Studie (Motorik-Modul), die als Teil des bundesweit repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheits surveys KiGGS des Robert Koch-Instituts durchgeführt wird. Diese zeigen, dass die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern zwar nicht weiter abnimmt, jedoch seit mehreren Jahren auf einem insgesamt niedrigen Niveau verharrt und sich im Zuge der COVID-19-Pandemie teilweise verschlechtert hat (KIT 2024).

Die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten in der Kita gelingt besonders gut, wenn die Fachkräfte stabile Beziehungen zu den Kindern aufbauen und sie in herausfordernden Situationen bei der Ko-Regulation von Gefühlen unterstützen (Wiedebusch & Petermann 2011). Aufbauend darauf betont Valentien (2016) einen beziehungs- und dialogorientierten Ansatz, bei dem Fachkräfte als emotionales Vorbild wirken, Gefühle thematisieren und sprachlich begleiten; spielerisch unterstützt mit alltagsintegrierten Materialien. Ganzheitliche Förderansätze können diesen Prozess zusätzlich bereichern, indem sie über beispielsweise Bewegung, Musik oder Rollenspiele vielfältige Zugänge zu Emotionen eröffnen (ebd.). Darüber hinaus bieten gezielte Förderprogramme weitere Impulse zur Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen (Wiedebusch & Petermann 2011).

In der Schlussfolgerung weisen die Expertinnen und Experten darauf hin, dass viele Förderansätze im fünften Lebensjahr erst spät ansetzen. Mehrere Expertinnen und Experten halten auch eine erstmalige, systematische Erhebung im fünften Lebensjahr für „sehr spät“ und verweisen auf verpasste Förderfenster in den ersten Lebensjahren. Alltagsintegrierte sprachliche Anregungen und die Förderung früher mathematischer Vorläuferfähigkeiten, motorischer Fähigkeiten sowie die Unterstützung der Selbstregulation sollten als regulärer Bestandteil der frühkindlichen Bildung etabliert werden und nicht erst als Reaktion auf eine Entwicklungsstandserhebung erfolgen. Diesbezüglich weist beispielsweise Hasselhorn (2010) darauf hin, dass sich Entwicklungsrückstände in den ersten sechs Lebensjahren potenzieren können, und betont, dass die Wirksamkeit von Interventionen grundsätzlich umso höher ist, je früher sie beginnen. Hafen (2014) plädiert nachdrücklich für eine Förderung, die bereits pränatal bzw. ab der Geburt ansetzt (0 bis 4 Jahre), da Interventionen ab dem Schuleintritt oft weniger kosteneffizient und wirksam sind. Auch Ziegenhain und Gloger-Tippelt (2016) plädieren für

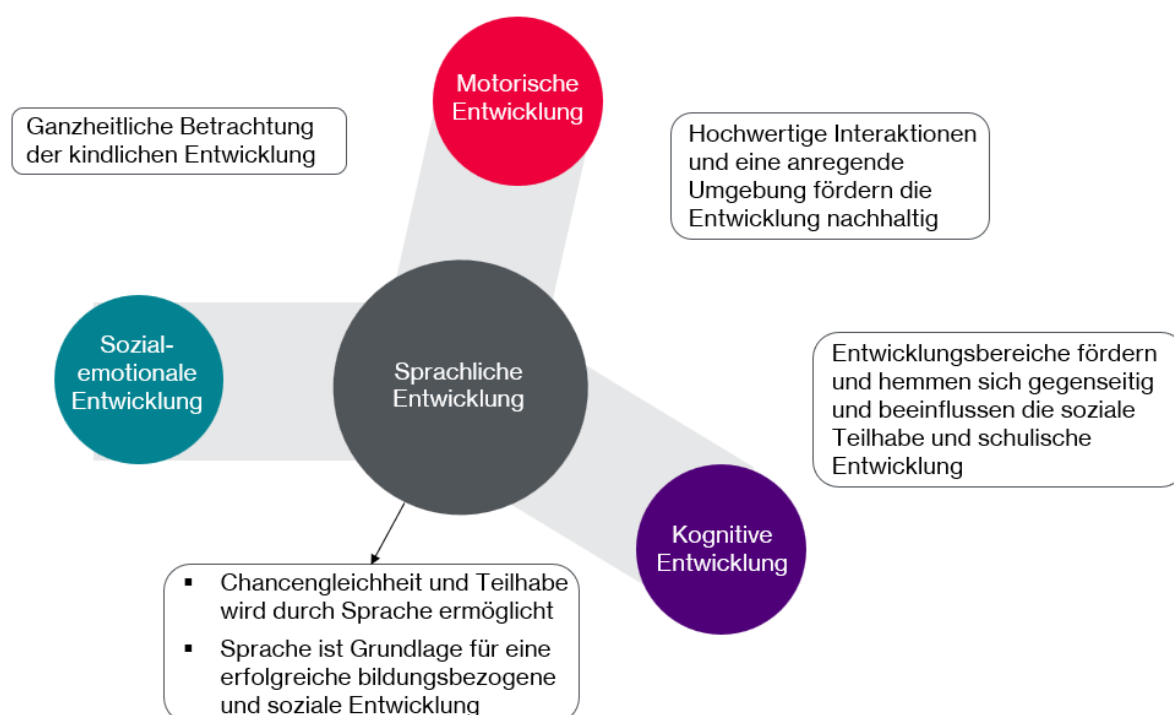
eine frühe Unterstützung ab dem Säuglingsalter, da Bindungserfahrungen und die elementare Regulation von Aufmerksamkeit und Impulsen bereits in dieser Phase fundamentale Grundlagen für alle späteren sozial-emotionalen Kompetenzen bilden. Eine frühe, kontinuierliche Unterstützung dieser Basis-Kompetenzen verspricht daher nachhaltigere und umfassendere positive Effekte auf die gesamte Entwicklungstrajektorie (Wiedebusch & Petermann 2011, Anders et al. 2022).

Nicht zuletzt machen die Expertinnen und Experten darauf aufmerksam, dass bei der geplanten Einführung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen die notwendige Responsivität in alltäglichen pädagogischen Situationen ebenfalls in den Blick genommen werden muss. So verweisen sie auf die teilweise beobachtete geringe Qualität insbesondere von Sprachanlässen und -situationen in Kitas, die sich häufig auf einfache Anweisungen mit zwei Wörtern beschränken. Anders et al. (2022) beschreiben ebenfalls anhand verschiedener Studien die mittelmäßige bis geringe Sprachanregungsqualität in Kitas, unter anderem aufgrund fehlender Strategien, unzureichender Anpassung an das Kind und Personalmangel. Für eine Verbesserung der pädagogischen Qualität werden entsprechende Kompetenzen und Ressourcen (zeitlich, personell, räumlich) benötigt. Nach Ansicht der Expertinnen und Experten sollte die Diskussion über geeignete Verfahren zur Sprach- und Entwicklungsstandserhebung zwingend mit einer Debatte über die Qualität alltagsintegrierter sprachlicher Anregung in der Kita verknüpft werden; zugleich seien zeitnahe Maßnahmen für eine bessere sprachliche Bildung erforderlich.

Implikationen für die Erhebung

Die Expertinnen und Experten identifizieren vier Entwicklungsbereiche, die im Rahmen von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen betrachtet werden sollten (Abbildung 1). Sie betonen, dass jeweils die Basiskompetenzen Bestandteil der Erhebungen sein sollten. Dennoch ist der Entwicklungsbereich der **Sprache der zentrale Bezugspunkt** in den Diskussionen. Grund dafür ist die enge Verflechtung sprachlicher Kompetenzen mit motorischen, kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten, die sich gegenseitig verstärken und beeinflussen. Zudem hat sich die Sprachförderung im Laufe der Jahrzehnte als bedeutender Forschungsschwerpunkt etabliert, sodass mittlerweile ein umfangreiches evidenzbasiertes Wissen vorliegt. Darüber hinaus ist Sprache das zentrale Werkzeug schulischen Lernens; sprachliche Kompetenzen stehen daher in einem direkten Zusammenhang mit dem Schulerfolg und bilden eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche weitere Bildungsbiographie, heben die Expertinnen und Experten sowie z. B. auch Anders et al. (2022) hervor.

Abbildung 1: Entwicklungsbereiche



Eigene Darstellung

© Prognos 2025

2.1.2 Verortung in der Kindertagesbetreuung

Eine zentrale Frage an die Expertinnen und Experten war ihre Einschätzung zur Verortung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen und der Umsetzung von geeigneten Fördermaßnahmen. Die befragten Expertinnen und Experten diskutierten verschiedene mögliche Kontexte und waren sich einig, dass eine Einbettung in pädiatrische Früherkennungssysteme (U-Untersuchungen) nicht sinnvoll wäre. Ein Gutachten des Instituts für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen (2009) weist darauf hin, dass die Einführung expliziter Sprachscreenings in die Systematik der Früherkennungsuntersuchungen (U-Untersuchungen) Risiken birgt, da ein erhöhtes Potenzial für Fehldiagnosen gesehen wird. Dies wird im Gutachten sowohl auf die begrenzte Eignung verfügbarer Testverfahren zurückgeführt als auch auf die eingeschränkte praktische Umsetzbarkeit, insbesondere mit Blick auf den erforderlichen Zeitaufwand und die Belastung des pädiatrischen Personals. Ebenfalls argumentieren die befragten Expertinnen und Experten, dass es keine flächendeckende Verpflichtung zur Teilnahme an den U-Untersuchungen gibt und insbesondere bestimmte Kindergruppen seltener erreicht werden. Schließlich mangelt es an der Weitergabe von Daten aus den U-Untersuchungen in den pädagogischen Kontext sowie der Zusammenarbeit beider Bereiche. Stattdessen bewerten die Expertinnen und Experten die **Kindertagesbetreuung** – vornehmlich die Kita – **als geeigneten Ort**. Die Gründe sehen sie in den folgenden Faktoren:

- Kinder nehmen Erhebungen aufgrund ihrer Vertrautheit mit dem Ort und ihrer engen Beziehung zu den Erzieherinnen und Erziehern nicht als strenge „Testsituation“ wahr.

- Die pädagogischen Fachkräfte kennen den familiären Kontext der Kinder und können daher den tatsächlichen Förderbedarf besser einschätzen.
- Die Erzieherinnen und Erzieher können die kindliche Entwicklung sowohl individuell als auch im Vergleich zu anderen gleichaltrigen Kindern beurteilen. Gleichzeitig können sie die sozial-emotionale Entwicklung insbesondere im Rahmen der alltäglichen Beobachtung miterfassen.
- Die pädagogischen Fachkräfte haben einen Förderungsauftrag zu erfüllen und müssen in ihrer Fachlichkeit und Professionalität wertgeschätzt werden. Die von ihnen erhobenen Informationen können und sollen für die pädagogische Arbeit genutzt werden.
- Die Integration von Nicht-Kita-Kindern in die Kita-Förderung wirkt einer Stigmatisierung entgegen, da so eine Etikettierung im schulischen Kontext vermieden wird; andernfalls werden Kinder, die vor Schuleintritt in der Grundschule, z. B. im Rahmen von Vorschulklassen, Förderangebote erhalten, häufig als separate, förderbedürftige Gruppe wahrgenommen und entsprechend von Lehrkräften, Mitschülerinnen und -schülern sowie Eltern etikettiert.

Im Jahr 2024 lag die bundesweite Betreuungsquote der drei- bis sechsjährigen Kinder bei 91,6 Prozent (BMBFSFJ 2025c). Aufgrund der hohen Beteiligung der Altersgruppe an der Kindertagesbetreuung bewerten Weyers et al. (2023) die Durchführung von Erhebungen des Entwicklungsstands von Kindern in Kitas als sinnvoll. Solche „Kindergartenuntersuchungen“ (Weyers et al. 2023, S. 568) – als Pendant zu den flächendeckenden, verpflichtenden Schuleingangsuntersuchungen – könnten als institutionalisierte Verfahren deutlich früher ansetzen, Entwicklungsauffälligkeiten frühzeitig identifizieren und entsprechende Fördermaßnahmen zeitnah einleiten.

Die anschließenden Fördermaßnahmen bei festgestelltem Förderbedarf sollten aus Expertensicht im pädagogischen Rahmen in Kitas umgesetzt werden, wobei bei therapeutischem Bedarf spezialisierte Stellen einbezogen werden sollten. Angesichts des Förderungsauftrags in der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte bei der Umsetzung der Fördermaßnahmen optimal unterstützt werden. Einerseits bedarf es hierzu der Anerkennung ihrer fachlichen Kompetenz und Professionalität, andererseits der kontinuierlichen Aktualisierung dieser Kompetenz durch Fachberatung und Fort- bzw. Weiterbildung.

Aufgaben und institutionelle Herausforderungen der Kindertagesbetreuung

In den Hearings wird beschrieben, dass Kitas in den letzten Jahren auf vielfältige neue Anforderungen reagieren mussten: längere Betreuungszeiten, steigende Anteile mehrsprachiger Kinder, Inklusionsaufgaben und zusätzliche Dokumentations- und Qualitätsentwicklungsanforderungen. Somit würden Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen in ein bereits stark belastetes, aber zugleich hoch flexibles System eingebettet und wären nur realistisch umzusetzen, wenn entsprechende strukturelle Bedingungen geschaffen werden. Erhebungen werden nur dann als sinnvoll erachtet, wenn Ergebnisse in konkrete Förderung, alltagsintegrierte Bildungsarbeit und Elternkooperation übersetzt werden. Dies kann insbesondere Kitas mit hohen Anteilen an förderbedürftigen Kindern vor Herausforderungen stellen, weshalb die Expertinnen und Experten besondere Unterstützung für diese Einrichtungen und das dort tätige Personal fordern. Die Expertinnen und Experten betonen, dass daneben auch eine strukturelle Unterstützung für alle Kindertageseinrichtungen, etwa durch einen angemessenen Personal-Kind-Schlüssel, notwendig ist.

Gleichzeitig müssen die Grenzen der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung beachtet werden, beispielsweise, wenn über ein Screening hinausgehend eine differenzierte Diagnostik notwendig wird. Spezifische Aufgaben wie vertiefte Diagnostik und Therapie müssen ärztlichen und therapeutischen Spezialistinnen und Spezialisten vorbehalten bleiben. Ein partizipatives Vorgehen mit allen relevanten Akteuren und Institutionen (wie Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege, Gesundheitswesen, Schulen, Eltern sowie Träger und Jugendämter) und eine Entlastung der Fachkräfte (z. B. ausreichend Zeitressourcen für die mittelbare und unmittelbare pädagogische Arbeit) werden als Voraussetzungen für gelingende Förderung von Kindern genannt. Angesichts der aktuellen Herausforderungen in den Kitas empfehlen die Expertinnen und Experten eine umsichtige Einführung neuer und Anpassung bisheriger Maßnahmen. Dazu gehört die Erhebung weiterer Entwicklungsbereiche, der Einsatz neuer Instrumente, aber auch Veränderungen in der integrierten oder additiven Förderung in der Kita.

Chancengerechten Zugang sichern

Die geplante verpflichtende Durchführung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen sowie die anschließende Förderung im Kontext der Kita erreicht nur die Kinder, die diese besuchen, betonen die Expertinnen und Experten. Nicht erfasst werden unter anderem Kinder, die aufgrund von Zugangsbarrieren nicht an dem Angebot der Kindertagesbetreuung partizipieren, insbesondere Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, Kinder mit Behinderung, Kinder aus Familien mit Transferleistungsbezug oder aus bildungsbenachteiligten Familien.

Während die Betreuungsquote von Ü3-Kindern, deren Eltern in Deutschland geboren sind, bei 95 Prozent liegt, beträgt sie bei Kindern, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind, 77 Prozent (Neimanns & Faggin 2025). Bei Familien, in denen das Kind und/oder beide Eltern im Ausland geboren sind, ist die Inanspruchnahme eines Kita-Platzes trotz Bedarf um 10 Prozentpunkte geringer als bei Familien ohne Migrationsgeschichte (Kayed et al. 2025). Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Bildungsabschluss der Mutter: Je höher der Bildungsabschluss, umso höher ist die Betreuungsquote (93 bzw. 96 Prozent bei Müttern mit einem beruflichen bzw. Hochschulabschluss vs. 75 Prozent bei Müttern ohne Berufsabschluss) (Neimanns & Faggin 2025). Auch hier ist die Lücke zwischen Platzbedarf und Inanspruchnahme bei Familien mit einem niedrigeren Bildungsabschluss oder Familien mit Transferleistungen groß (Kayed et al. 2025).

Obwohl insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund in besonderem Maße von qualitativ hochwertigen und an ihre unterschiedlichen Ausgangslagen angepassten Bildungsangeboten profitieren (Erhard et al. 2018), führen unter anderem nicht auf individuelle Bedarfe abgestimmte Angebote vor Ort, selektive Aufnahmeverfahren sowie Platz- und Fachkräftemangel zu niedrigen Betreuungsquoten dieser Kinder (Mierendorff & Nebe 2022, Bostancı & Wirth 2025).

2.1.3 Zeitpunkte für die Erhebungen und Alter der Kinder

Im Koalitionsvertrag wurde vereinbart, dass für alle vierjährigen Kinder verpflichtende Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen durchgeführt werden sollen. Die Expertinnen und Experten verweisen bei der Diskussion des richtigen Zeitpunktes für diese Erhebungen auf unterschiedliche Logiken: Im Sinne einer Alters-/Entwicklungslogik steht die individuelle Entwicklung des Kindes in einem bestimmten Alter im Vordergrund. Bei einer Stichtagslogik wird

Bezug zu einer Kohorte und einem Einschulungsjahrgang genommen, bei dem die Kinder altersbedingt unterschiedlich entwickelt sind. Da der Stichtag der Einschulung von Bundesland zu Bundesland variiert (Stichtage zwischen dem 30. Juni und 30. September) und somit die Altersunterschiede der Vorschulkinder sehr groß sein können, plädieren die Expertinnen und Experten für eine Lösung, die dem individuellen Entwicklungsstand der Kinder am besten gerecht wird.

Ein häufig praktiziertes Modell ist die Festlegung eines fixen Stichtags für die Erhebung des kindlichen Entwicklungsstands. Dabei werden zum Beispiel alle Kinder im vorletzten Jahr vor der Einschulung zu einem bestimmten Zeitpunkt im Jahr getestet. Dies wird von den Expertinnen und Experten kritisch gesehen, da die Kinder zum Stichtag unterschiedlich alt sind und sich dadurch altersbedingt stark in ihrer Entwicklung unterscheiden. Sie betonen, dass die Entwicklung von Kindern im fünften Lebensjahr besonders dynamisch verläuft und in kurzer Zeit große Entwicklungssprünge stattfinden können (z. B. in der Emotionsregulation, die bei jüngeren Kindern wenig Stabilität aufzeigt). Ein starres Stichtagsmodell wird dem zu wenig gerecht, sodass der Zeitpunkt der Erhebung einen erheblichen Einfluss auf die Ergebnisse hat.

Die Expertinnen und Experten empfehlen deshalb, die Erhebung im Zeitraum von drei bis maximal sechs Monaten nach dem vierten Geburtstag durchzuführen. So lässt sich sicherstellen, dass ausreichend Zeit für gezielte Förderung bis zum Schuleintritt bleibt und die Ergebnisse sich besser vergleichen lassen. Darüber hinaus kann sich die Erhebung gleichmäßig über das gesamte Kita-Jahr verteilen, da nicht alle Kinder einer Gruppe gleichzeitig getestet werden müssen. Das reduziert den organisatorischen Aufwand für die Einrichtungen.

Grundsätzlich geben die Expertinnen und Experten zu bedenken, dass Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen mit vier Jahren erst relativ spät im Entwicklungsverlauf stattfinden. Je früher die Förderung einsetzt, umso besser lassen sich Verzögerungen oder Auffälligkeiten vermeiden oder vermindern. In der Frühförderdiagnostik gelten schon zwei bis drei Jahre als Alter, in dem Auffälligkeiten „gut einschätzbar“ sind und sich relativ zielsicher Fördermaßnahmen ableiten lassen (LWL 2025). Ab dem dritten Lebensjahr sind die meisten domänenspezifischen Teilkompetenzen (Sprache, Kognition, sozioemotionale Entwicklung, Motorik) mit hinreichender Differenzierung, Reliabilität und Normierung erfassbar (einschlägige Instrumente sind z. B. Wiener Entwicklungstest (3 bis 6 Jahre), ET 6-6-R (6 Monate bis 6 Jahre) oder spezifische Sprach-, Motorik- und Verhaltensskalen (Voigt 2017)). Eine systematische Entwicklungsbeobachtung und -förderung ist aus Expertensicht bereits mit dem Eintritt des Kindes in die Kindertageseinrichtung sinnvoll und erforderlich; zugleich ist eine systematische Erhebung des individuellen Entwicklungsstands im vierten Lebensjahr geeignet, um rechtzeitig vor Schuleintritt gegebenenfalls unterstützende Maßnahmen einzuleiten.

Park und Chang (2025) zeigen, dass es keinen einheitlich optimalen Zeitpunkt für die Erfassung des Sprachstands gibt, sondern dass unterschiedliche Zeitfenster jeweils unterschiedliche diagnostische Funktionen erfüllen. Mit etwa zweieinhalb Jahren lassen sich erste Hinweise auf mögliche sprachliche Entwicklungsstörungen erkennen, deren Aussagekraft zwar noch begrenzt ist, die jedoch eine frühe Förderung unterstützen können. Im Alter von drei Jahren ist eine zuverlässigere Identifikation von Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen möglich, sodass gezielte Unterstützungsmaßnahmen frühzeitig eingeleitet werden können. Eine gesicherte

Diagnose einer Sprachentwicklungsstörung ist hingegen erst ab etwa vier Jahren mit hoher Verlässlichkeit möglich.

Zudem finden sich Hinweise darauf, dass das Zeitfenster zwischen vier und fünf Jahren besonders geeignet ist, um unterschiedliche Entwicklungsverzögerungen – etwa im sprachlichen und visuomotorischen Bereich oder im Hinblick auf Rechenvorläuferfähigkeiten – valide zu erfassen (Nairz et al. 2020). Pushparatnam et al. (2021) betrachten für Diagnostik das Alter von etwa vier Jahren (bzw. vier bis sechs Jahren) als besonders geeignet, da sich in diesem Zeitraum zentrale schulrelevante Entwicklungsbereiche – wie frühe Literalität und Numeralität, exekutive Funktionen sowie sozial-emotionale Kompetenzen – soweit entwickelt haben, dass Aufgaben mittlerer Schwierigkeit in Erhebungen eingesetzt werden können. Dazu zählen beispielsweise das Erkennen von Buchstaben und Zahlen, Hörverstehensaufgaben, das Bilden von Mengen, einfache Selbstregulationsaufgaben wie die Kopf-Schulter-Knie-Fuß-Übung sowie das Erkennen von Emotionen. Diese Aufgaben weisen zugleich stabile und kulturübergreifend belastbare psychometrische Kennwerte auf. Darüber hinaus handelt es sich um die Vorschuljahre, also um den Zeitraum, in dem pädagogisch Verantwortliche (Fachkräfte, Leitungen und Träger) auf valide und vergleichbare Entwicklungsdaten angewiesen sind, um pädagogische Qualität zu sichern und Fördermaßnahmen gezielt zu steuern. Vor diesem Hintergrund ist das Alter von vier Jahren der späteste sinnvolle Zeitpunkt für die Entwicklungsstandserhebung, um bei Bedarf noch rechtzeitig vor Schuleintritt bei Bedarf Fördermaßnahmen zu ergreifen, die unabhängig von – und ergänzend zu – einer möglichst früh einsetzenden Entwicklungsbeobachtung sowie einer alltagsintegrierten Förderung aller Kinder umzusetzen sind.

2.1.4 Anforderung an geeignete Verfahren und Einordnung im Erhebungsprozess

Systematische Differenzierung und Einordnung der verschiedenen Erhebungsverfahren und Instrumente

Die Literatur zeigt, dass zentrale Fachbegriffe der pädagogischen und frühpädagogischen Diagnostik – etwa Beobachtung, Screening, Test, Verfahren und Instrumente in der Forschung und Praxis häufig nicht scharf voneinander getrennt oder sogar komplementär verwendet werden. In der Elementarpädagogik existiert laut Breit (2020) kein gemeinsames Begriffsverständnis, da Diskussionen über diagnostische Instrumente häufig normativ geführt werden und die Terminologie entsprechend „uneinheitlich“ bleibt. Auch ein älterer Fachbeitrag von Viernickel (2012) zeigt, dass Screenings, standardisierte Beobachtung und Diagnostik nebeneinanderstehen, sich funktional überschneiden und in der Praxis teils synonym genutzt werden. Dass selbst grundlegende Einführungswerke zur pädagogischen Diagnostik ausführliche Glossare benötigen, um die Vielzahl konkurrierender Begriffe zu ordnen, unterstreicht die fehlende gemeinsame begriffliche Basis in diesem Feld (z. B. Gebhardt 2024). Um in der Praxis Missverständnisse oder eine pauschale Ablehnung diagnostischer Verfahren zu vermeiden ist eine Klärung der Terminologie in dieser Expertise notwendig.

HINWEIS

Zum Verständnis der Begriffe in diesem Kapitel

Diagnostik ist der Oberbegriff: Diagnostik umfasst alle systematischen Erkenntnisbemühungen über die Entwicklung eines Kindes – mit dem Ziel, Entscheidungen für pädagogische oder therapeutische Maßnahmen zu treffen.

Als Verfahren bezeichnet die Expertise die methodischen Ansätze, mit denen diagnostische Informationen gewonnen werden, also Beobachtung, Screening und Test.

Als Instrumente bezeichnet die Expertise die konkreten Werkzeuge (z. B. Beobachtungsbögen, Checklisten, Aufgabensets), die innerhalb dieser Verfahren eingesetzt werden.

Diese drei Ebenen stehen in einem klaren Verhältnis zueinander: Diagnostik ist das Ziel, Verfahren sind der Weg, Instrumente sind das Werkzeug.

Wenngleich in der Frühen Bildung dem eher in der Medizin verorteten Begriff der Diagnostik mit Vorsicht begegnet wird, gelten Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen in der wissenschaftlichen Literatur als Teil der pädagogischen Diagnostik (Fried 2004, Carle & Hegemann-Fonger 2012).

Unter pädagogischer **Diagnostik** werden Erkenntnisbemühungen verstanden, die in einer pädagogischen Situation dem Ziel dienen, aktuelle Entscheidungen für pädagogisches Handeln und Interventionen zu treffen (Horstkemper 2006). Dem pädagogischen Anspruch entspricht Diagnostik dann, wenn sie davon ausgeht, dass jedes Kind anders und in seiner individuellen Art kompetent ist (Prenzel 2006), und wenn diagnostisches Handeln dazu beiträgt, Kinder in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen (Carle & Hegemann-Fonger 2012).

Diagnostisches Handeln – also das systematische Erfassen und Einschätzen kindlicher Entwicklung – lässt sich in drei grundlegende Verfahren gliedern: Beobachtung, Screening und Test. Jedes dieser Verfahren hat einen anderen Fokus, eine andere Präzision und dient einem anderen Zweck. Für jedes Verfahren gibt es wiederum konkrete Messinstrumente, Bögen, Checklisten oder Aufgabensets, mit denen das Verfahren in der Praxis umgesetzt wird.

Beobachtung gehört zum pädagogischen Alltag und ist das alltäglichste der drei Verfahren. Sie soll Entwicklungen sichtbar machen, Ausgangsbedingungen für Bildung und Förderung klären und als Grundlage für Planung, Reflexion und Anpassung pädagogischer Angebote dienen. Sie erfolgt vorrangig im Rahmen alltagsintegrierter Beobachtung zur Entwicklungsdokumentation und richtet den Blick auf den Entwicklungsverlauf des Kindes (Carle & Hegemann-Fonger 2012).

Beobachtung kann standardisiert und nichtstandardisiert erfolgen:

- **Nicht standardisierte (unstrukturierte) Beobachtung** erfolgt offen und alltagsnah, ohne festes Raster; sie kann reichhaltige Eindrücke liefern, ist aber weniger gut vergleichbar und schlechter auf Gütekriterien wie Objektivität und Reliabilität prüfbar. Unstrukturierte

Beobachtungen sind anfällig für subjektive Verzerrungen (z. B. Vorurteile, Halo-Effekte⁴) und situative Einflüsse (Befindlichkeit des Kindes oder der beobachtenden Person, Geschehen im unmittelbaren Umfeld); ohne klaren Fokus oder Dokumentation bleiben Eindrücke selektiv und schwer nachvollziehbar.

- **Standardisierte (strukturierte) Beobachtung** ist eine zielgerichtete und methodisch vorstrukturierte Beobachtung, bei der vorab festgelegte Beobachtungsschemata und klar definierte Kategorien vorgeben, was beobachtet und wie das Beobachtete protokolliert und ausgewertet wird (z. B. mit Beobachtungsbögen).

Das Risiko, Kinder auf beobachtete Defizite zu reduzieren oder Ergebnisse zu überinterpretieren, ist bei nicht standardisierter und bei standardisierter Beobachtung zu beachten. Beobachtung liefert keine statistisch normierten Vergleichswerte wie Tests (ebd.).

Screenings erweitern die Beobachtung um eine systematische, kriteriumsgeleitete Erfassung: Sie sind strukturierte Kurzchecks, die gezielt den aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes einschätzen und Kinder mit möglichem Förderbedarf systematisch identifizieren. Screenings stützen sich dazu auf vorab definierte Kategorien (z. B. Sprache, Motorik, Kognition) und normierte Entwicklungsstufen, die beschreiben, welche Fähigkeiten ein Kind in einem bestimmten Alter typischerweise erworben haben sollte. Erst dieser Vergleichsrahmen ermöglicht es, das individuelle Entwicklungsniveau eines Kindes einzuordnen und Fortschritte oder Auffälligkeiten systematisch zu erkennen (Koglin et al. 2011). Dabei können die Screeningverfahren mit standardisierten Kurztests oder standardisierten Beobachtungen durchgeführt werden:

- **Standardisierte Kurztests**, die im Rahmen von Screeningverfahren genutzt werden, beruhen auf Kategorien und Entwicklungsstufen in Form von statistisch ermittelten Werten aus einer Normstichprobe, die angeben, wo ein Kind im Verhältnis zu einer repräsentativen Vergleichsgruppe steht (z. B. Perzentilrang, T-Wert, Standardwert), und können so Kinder mit abweichenden Entwicklungsständen identifizieren.
- Einige der eingesetzten Screeninginstrumente sind als **standardisierte Beobachtungen** angelegt (Carle & Hegemann-Fonger 2012). Standardisierte Beobachtungsverfahren arbeiten in der Regel mit Referenzrahmen, die beschreiben, welche Fähigkeiten ein Kind in einem bestimmten Alter typischerweise erworben haben. Es wird keine statistische Position des Kindes innerhalb einer Vergleichsgruppe bestimmt, sondern lediglich geprüft, ob eine definierte Entwicklungsschwelle erreicht wurde oder nicht.

Für die Identifikation von abweichenden Entwicklungsständen lassen sich zwei Konzepte unterscheiden: Meilensteine und Grenzsteine.

- **Meilensteine** geben den Mittelwert bzw. die 50-Perzentile eines bestimmten Entwicklungssystems an und bestimmen den Zeitpunkt, zu dem etwa die Hälfte der Kinder einer Altersgruppe eine bestimmte Fähigkeit erworben hat; sie repräsentieren damit den idealtypischen Standardentwicklungsverlauf. Eine Abweichung von diesem Standard

⁴ Der Halo-Effekt zählt zu den zentralen Beurteilungsfehlern in der Verhaltensbeobachtung. Er entsteht, wenn ein auffälliges Merkmal einer Person den Gesamteindruck dominiert und dadurch die Bewertung weiterer, eigentlich unabhängiger Eigenschaften verzerrt. So kann etwa eine besonders freundliche Person insgesamt positiver eingeschätzt werden, obwohl dieses einzelne Merkmal mit anderen Bereichen ihres Verhaltens oder ihrer Leistung nichts zu tun hat (Krumm et al. 2021).

wurde lange Zeit als Entwicklungsstörung gedeutet, was zu unnötigen Frühinterventionen führen könnte. Meilensteine markieren zwar „typische“ Zeitpunkte, sind aber für die Entscheidung „auffällig ja/nein“ zu empfindlich, da eine gewisse Varianz in der kindlichen Entwicklung normal ist. Daher gelten Meilensteine eher als Referenzrahmen in klassischen Entwicklungstabellen in der Pädiatrie und Frühpädagogik (Michaelis et al. 2013, Jenni 2022).

- **Grenzsteine** markieren den Zeitpunkt, zu dem etwa 90 bis 95 Prozent der Kinder eine bestimmte Fähigkeit erworben haben und bilden damit obere Limit-Altersangaben. Sie wurden eigens als Konzept für Screeninginstrumente entwickelt, um Kinder zu identifizieren, die sich deutlich langsamer entwickeln als der Großteil ihrer Altersgruppe, ohne dabei die normale Variabilität kindlicher Entwicklung zu negieren. Grenzsteine sind daher als Frühwarnsystem geeignet, das weitere Beobachtung oder Abklärung anstößt (Michaelis et al. 2013). Beispiele für Instrumente, die auf dem Grenzsteinkonzept basieren, sind das „Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten – Revision (DESK 3–6 R)“ und das Beobachtungs-/ Screening-Instrument „Validierte Grenzsteine der Entwicklung BiSS“.

Tests sind das präziseste, aber auch aufwändigste Verfahren. Entwicklungstests werden von medizinischem, meist pädiatrischem Personal, in einer spezifischen Testumgebung durchgeführt und überprüfen die Fertigkeiten eines Kindes, die in einem bestimmten Alter zu erwarten sind, durch ein breites Spektrum an überprüften Leistungen und Fertigkeiten in verschiedenen Entwicklungsbereichen (wie Motorik, Kognition, Sprache, sozial-emotionale Entwicklung). Die Leistungen des Kindes werden dabei mit Normwerten altersgleicher Kinder verglichen, um ein differenziertes Entwicklungsprofil zu erstellen und das Ausmaß von Entwicklungsabweichungen präzise zu quantifizieren. Ein Verfahren gilt als pädagogischer Test, wenn es drei Bedingungen erfüllt: Es muss eine klar definierte, pädagogisch bedeutsame Fähigkeit messen, die Datenerhebung muss kontrolliert und nachvollziehbar erfolgen, und die Ergebnisse müssen anhand geprüfter Vergleichsdaten einheitlich beurteilbar sein. Erst diese dritte Bedingung – die Interpretationsobjektivität durch Normwerte – unterscheidet einen Test von einer standardisierten Beobachtung oder einem Screening (Krumm et al. 2021).

Stärken und Grenzen der Erhebungsverfahren

Die Eignung von Beobachtung, Screening und Test muss je nach Bewertungszweck und Kontext differenziert werden (Gloor 2023, Kutzner 2023, Litzka et al. 2022, Meltzer et al. 2014, Koglin et al. 2014, Spannenkrebs et al. 2013, Tröster et al. 2011, Kliche et al. 2009, Deimann et al. 2005, Kastner et al. 2004). Hieraus ergibt sich, dass keine der drei Verfahrensarten (Beobachtung, Screening und Test) grundsätzlich überlegen ist; vielmehr erfüllen sie unterschiedliche, sich ergänzende Funktionen. Strukturierte Beobachtung ist geeignet für die laufende Entwicklungsüberwachung, Screenings für die allgemeine Identifikation eines Entwicklungsrisikos und umfassende Tests für die diagnostische Abklärung, wenn das Screening mögliche Risiken

anzeigt. Die meisten bislang verfügbaren Instrumente zeigen in den genannten Studien jedoch eine schwache oder unzureichend dokumentierte psychometrische Qualität auf⁵.

Screeninginstrumente erkennen zuverlässig, welche Kinder einer weitergehenden Beurteilung bedürfen: In Studien erreichen sie eine Sensitivität von bis zu 0,95. Das bedeutet, dass 95 von 100 Kindern, bei denen tatsächlich ein Entwicklungsrisiko vorliegt, durch das Screening korrekt als auffällig erkannt werden. Dieser Wert beschreibt den oberen Leistungsbereich gut evaluierter Instrumente (Holl-Etten et al. 2022).

Allerdings reicht ein Screening allein nicht aus, um eine umfassende Diagnose zu stellen. So erfasst keines der bisher untersuchten Sprach-Screenings alle relevanten Stufen der Sprachentwicklung vollständig – etwa Lautbildung, Wortschatz, Grammatik und Sprachverständnis in ihrer Gesamtheit (Pinstock & Schramm 2024, Spannenkrebs et al. 2012). Vor diesem Hintergrund hat sich im **schulärztlichen Setting** ein zweistufiges Vorgehen bei den Screenings bewährt: Zeigt das Screening einen möglichen Förderbedarf an, wird im zweiten Schritt ein Bestätigungstest eingesetzt.

In Baden-Württemberg beispielsweise durchlaufen in diesem schulärztlichen Setting alle Kinder zunächst ein Sprachscreening (Heidelberger Auditive Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE) und ggf. das Kurzverfahren Sprache (KVS)), bei auffälligen Ergebnissen folgt ein standardisierter Nachtest wie der SETK 3–5, der die auffällige Rückmeldung überprüft und präzisiert. Dieses Vorgehen verbessert den sogenannten positiven prädiktiven Wert deutlich, etwa von 0,53 auf 0,9. Der positive prädiktive Wert gibt an, wie viele der Kinder, die im Screening als auffällig eingestuft wurden, tatsächlich einen Förderbedarf haben. Ein Wert von 0,53 bedeutet, dass nur etwa jedes zweite als auffällig erkannte Kind wirklich Förderbedarf hat – viele Kinder würden also unnötig weitervermittelt. Ein Wert von 0,9 bedeutet, dass 9 von 10 als auffällig eingestuften Kindern tatsächlich Unterstützung benötigen.

Damit wird deutlich, warum eine Kombination aus Screening und Bestätigungstest sinnvoll ist: Das Screening ermöglicht eine zeitökonomische und flächendeckende Erfassung, der Bestätigungstest bietet eine differenzierte, präzisere Beurteilung, und gemeinsam gleichen sie ihre jeweiligen methodischen Einschränkungen aus (Spannenkrebs et al. 2012).

Gerade vor dem Hintergrund der Kritik an verbindlichen Erhebungen, wonach durch ein flächendeckendes Screening viele Kinder fälschlich als auffällig eingestuft und dadurch „etikettiert“ werden könnten, zeigt sich die Stärke dieses zweistufigen Designs: Es ist wichtig und sinnvoll, weil es Überdiagnosen reduziert und die Sicherheit bei auffälligen Rückmeldungen erhöht, wie hier zunächst am Beispiel der schulärztlichen Untersuchung nachgewiesen wird.

Grundsätzlich zeigen die genannten Einschränkungen von Screenings, dass auch bei der Durchführung eines Screenings im **pädagogischen Kontext** der Kindertageseinrichtung, eine

⁵ Psychometrische Qualität bezeichnet die Güte eines diagnostischen Instruments im engeren testtheoretischen Sinn. Sie beschreibt, wie gut ein Test oder Verfahren ein psychisches Merkmal misst und wie belastbar die daraus gezogenen Schlussfolgerungen sind. Kern sind die klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (siehe folgende Fußnote). Ergänzend zählen häufig Normierung, Fairness, Skalierung, Ökonomie, Transparenz und Zumutbarkeit dazu. Je besser ein Instrument diese Anforderungen erfüllt und je genauer diese Kennwerte dokumentiert sind, desto höher ist seine psychometrische Qualität (Mechler et al. 2024).

zweite Überprüfung und Absicherung eines auffälligen Ergebnisses sinnvoll ist, um sowohl unnötige als auch zu früh abgebrochene Diagnostik- und Förderprozesse zu vermeiden. Dazu führt die Verfahrensbeschreibung auf der Website der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS Sprachbildung 2024) aus, dass der SETK 3–5 beispielsweise in Modulen intensiver Sprachförderung im Elementar- und Übergangsbereich als Screening- oder Bestätigungsinstrument genutzt werden kann, sofern die Durchführung durch diagnostisch geschultes Personal erfolgt und eine sorgfältige Einarbeitung sowie ein klarer, strukturierter Kontext (z. B. fachlich begleitete Projekte oder Sprachförderkraft-Modelle) vorliegen. Damit können auch in der Kindertageseinrichtung standardisierte Bestätigungstests unter den genannten Voraussetzungen eingesetzt werden.

Unabhängig von dem jeweils eingesetzten standardisierten Verfahren zur Sprach- und Entwicklungsstandserfassung ist es sinnvoll, ein auffälliges Screening-Ergebnis durch eine erneute Durchführung desselben Verfahrens zu einem späteren Zeitpunkt oder durch eine andere pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung zu überprüfen. Diese zweite Anwendung des ursprünglichen Screenings sollte idealerweise, als routinemäßige Absicherung auffälliger Ergebnisse etabliert werden, bevor ein Kind in vertiefte diagnostische Verfahren weitergeleitet wird. Mit einer solchen Routine kann das Risiko unnötiger Weiterleitungen von Kindern auch dann reduziert werden, wenn personelle Ressourcen für eine ausdifferenzierte Bestätigung unter entwicklungspsychologischen Standards nicht oder nur begrenzt verfügbar sind.

Anforderungen an Verfahren

Aus Expertensicht muss die Wahl des Verfahrens systemorientiert erfolgen und sich darauf richten, welche Leistung es im Kontext der Kindertagesbetreuung erbringen soll. Ein Verfahren bzw. das entsprechende Messinstrument sollte immer mit Blick auf den fachlichen Kontext und die Kompetenzen sowie die Ressourcen der Personen gewählt werden, die damit arbeiten sollen. Verfahren und Instrumente müssen daher nicht nur hinsichtlich Gütekriterien (Validität, Reliabilität und Objektivität)⁶, sondern auch hinsichtlich Handhabung, Zeitaufwand und Kosten geprüft werden. Pädagogische Fachkräfte sollten die gewählten Verfahren mit entsprechenden Instrumenten idealerweise mit Hilfe von Checklisten umsetzen können; zudem gelten digitale Dokumentation und Auswertung als arbeitserleichternd und sinnvoll.

Ein geeignetes Verfahren sollte:

- zwischen sprach- bzw. entwicklungsauffälligen und -unauffälligen Kindern unterscheiden (sprachsensibel, herkunftssensibel, alterssensibel, gendersensibel),
- (Sprach-)Entwicklungsstörungen identifizieren und von (Sprach-)Entwicklungsverzögerungen differenzieren können,
- zwischen (Sprach-)Förderbedarf und (Sprach-)Therapiebedarf trennen,
- die Ableitung entsprechender Förder- oder Therapiemaßnahmen ermöglichen,
- im Kita-Kontext praktikabel und einfach umsetzbar sein und

⁶ Validität als zentrales Gütekriterium diagnostischer Verfahren gibt an, ob die eingesetzten Instrumente tatsächlich das Merkmal messen, das sie zu messen vorgeben (Gültigkeit eines Messinstruments). Reliabilität definiert die Zuverlässigkeit (Messgenauigkeit). Objektivität beschreibt die Unabhängigkeit der Ergebnisse von der Person, die ein Verfahren durchführt, auswertet oder interpretiert, sowie von Einflüssen irrelevanter Rahmenbedingungen.

- idealerweise digitalisierbar, für die Dokumentation und Auswertung eingesetzt werden können.

Nach Einschätzung der befragten Expertinnen und Experten ist eine längsschnittliche Betrachtung unerlässlich, um individuellen Förderbedarf zuverlässig zu erkennen, da isolierte Momentaufnahmen ohne den Blick auf zeitliche Entwicklung und Kontext leicht zu Fehldeutungen führen können. Erst durch die Analyse des Entwicklungsverlaufs – also der Frage, ob ein Kind Fortschritte macht oder stagniert – sowie der Berücksichtigung relevanter Rahmenbedingungen wie Mehrsprachigkeit, familiärer Ressourcen oder Bildungszugängen lässt sich fundiert zwischen altersgemäßen Entwicklungsvarianten und möglichen Entwicklungsstörungen unterscheiden. Sie plädieren daher für eine kontinuierliche, standardisierte Beobachtung ab dem Eintritt in die Kindertagesbetreuung, die den Entwicklungsverlauf systematisch erfasst. Ergänzend dazu empfehlen sie, zu ausgewählten Zeitpunkten standardisierte Screeningverfahren einzusetzen, sodass beide Ansätze – laufende Beobachtung und punktuelle Screenings – einander ergänzen. So lassen sich valide Aussagen über den Entwicklungsverlauf, den Status einzelner Entwicklungsbereiche und passende Fördermaßnahmen treffen (siehe auch Krombholz 2015).

Problematisch ist laut Expertinnen und Experten, dass zu grobe und wenig differenzierte Verfahren z. B. die Komplexität der Sprachentwicklung oft unzureichend abbilden. Insbesondere Sprachtests, die Mehrsprachigkeit nicht in den Fokus nehmen, führen zu vielen falsch positiven Ergebnissen bei mehrsprachigen Kindern und resultieren oft in der Empfehlung zu z. B. Logopädie, obwohl intensive Sprachförderung im Deutschen notwendig wäre. Scherger (2023) verweist auf bis zu 50-prozentige Fehldiagnoseraten für eine sonderpädagogische Förderung im Rahmen von Sprachdiagnostiken. Sie beschreibt, dass eine Analyse von Gutachten von 50 Testverfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt Sprache noch höhere Raten zeigte, wenn die mehrsprachige Lebenswelt der Kinder bei der Interpretation der Ergebnisse unzureichend berücksichtigt wurde. Dies betraf sowohl informelle Einschätzungen, die auf der eigenen beruflichen Erfahrung von Sprachtherapeutinnen und -therapeuten beruhen, als auch standardisierte diagnostische Verfahren. Um Risiken für Fehldiagnosen für mehrsprachige Kinder zu minimieren, muss ein Sprachförderbedarf aufgrund einer Verzögerung der Umgebungssprachentwicklung durch unzureichenden Sprachinput und eine Sprachentwicklungsstörung (SES) sorgsam unterschieden werden, betont die Autorin.

Einige Expertinnen und Experten verweisen dazu auf sprachunabhängige, zum Beispiel bildgestützte oder pantomimische Aufgaben, um so auch mehrsprachigen Kindern und Kindern mit Behinderungen faire und gleichwertige Bedingungen für eine Entwicklungsstandserhebung zu bieten. Dies ist ein wichtiger Schutz gegen eine unbeabsichtigte Pathologisierung von Kindern, deren Entwicklung altersgemäß verläuft – jedoch in einer anderen Sprache bzw. mit ihren individuellen Voraussetzungen. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass es im internationalen Kontext zwar weitgehend sprachfaire Verfahren gibt, die den Einfluss von Sprachbarrieren auf das Ergebnis minimieren, aber bislang keine vollständig sprachunabhängigen Verfahren. Der Grund hierfür ist, dass selbst bei non-verbale Aufgaben kognitive Lösungsprozesse maßgeblich

durch sprachliche Strategien bzw. „inneres Sprechen“⁷ (Werani 2011) gesteuert werden und auch das Bildmaterial nie völlig frei von kultureller Prägung ist (Scherger 2023).

Angesichts der engen Verknüpfung von Bildungserfolg und sozioökonomischer Herkunft (z. B. Dräger & Schneider, 2025), müssen Erhebungsergebnisse im Kontext familialer und sozialer Einflussfaktoren interpretiert werden. Wenn der familiäre Sprachhintergrund und die mehrsprachigen Erwerbsbedingungen unberücksichtigt bleiben, können standardisierte Tests mehrsprachige Kinder systematisch unterdiagnostizieren (Lüke et al. 2020). Paradis et al. (2013) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von verschiedenen Informationsquellen, wie z. B. Elternfragebögen, Ergebnisse aus Sprachstandsverfahren und Vergleichen mit Peergruppen, für die Identifikation von Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern.

Bei der Erhebung müssen ebenfalls Alterseffekte berücksichtigt werden, da geringe Altersunterschiede bereits erhebliche Leistungsabweichungen verursachen können, was zu systematischen Fehldiagnosen führen kann. Ein Kind, das im Vergleich zu den anderen Kindern in der Erhebungsphase deutlich jünger ist, kann dabei fälschlicherweise als motorisch oder kognitiv förderbedürftig eingeschätzt werden, obwohl die niedrigen Erhebungsergebnisse altersbedingt sind und nicht auf einen tatsächlichen Entwicklungsrückstand hinweisen. Umgekehrt könnte ein im Vergleich deutlich älteres Kind als besonders fähig eingestuft werden, obwohl es nur von seinem Altersvorsprung profitiert. Bleibt das Alter unberücksichtigt, besteht das Risiko, die Entwicklungsbedarfe eines Kindes falsch einzuschätzen und entsprechende Fördermaßnahmen nicht altersangemessen auszurichten (Ahnert et al. 2003).

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind insbesondere bei motorischen Fähigkeiten relevant und sollten bei der Auswahl des Erhebungsinstruments mitbedacht werden. Ahnert et al. (2003) verweisen in ihrer Studie z. B. darauf, dass sich im Vorschulalter signifikante Geschlechtsunterschiede in motorischen Leistungen zugunsten der Mädchen zeigen. Wenn diese Geschlechtsunterschiede bei der Interpretation der Ergebnisse nicht kontrolliert werden, kann dies zu systematischen Fehlbewertungen führen.

Ahnert et al. (2003) sprechen sich deshalb klar für die Verwendung standardisierter Verfahren aus, um aussagekräftige und verlässliche Ergebnisse zu gewährleisten. Ergänzend betont Madeira Firmio (2025), dass standardisierte Verfahren eine hohe Praktikabilität und zeitökonomische Durchführbarkeit aufweisen und möglichst im natürlichen Kontext des Kindes, etwa im Alltags- oder Gruppensetting, eingesetzt werden sollten. Erst die Erfassung von Kompetenzen in solchen alltagsnahen Kontexten ermöglicht ein realitätsnahes Bild der tatsächlichen Entwicklung des Kindes.

Hierarchisierung der Verfahrensziele

Aus Sicht der Expertinnen und Experten ist eine eindeutige und klare Definition und Hierarchisierung der Verfahrensziele unerlässlich. Sie sehen die frühzeitige Identifizierung von Entwicklungsrisiken und die Minimierung von Risikofaktoren als Zwischenziele an, um geeignete

⁷ Inneres Sprechen bezeichnet in der kulturhistorischen Tradition (nach Wygotski) einen durch Interiorisierung (Verinnerlichung) entstandenen, verkürzten und prädikativen Denkprozess, der zentrale Funktionen bei der Selbstregulation, Handlungsplanung und insbesondere bei der Bewältigung von Problemen übernimmt, indem er Denken und Handeln miteinander verknüpft (Werani 2011).

Maßnahmen zur Sprach- und Entwicklungsförderung oder -therapie ableiten zu können. Sie argumentieren, dass ein einzelnes Verfahren dem Komplexitätsgrad kindlicher Entwicklung nicht gerecht wird. Vielmehr verfügt jede Verfahrensart über unterschiedliche Funktionen und damit begründete Berechtigung: Alltagsbeobachtung bietet hohe Validität im natürlichen Kontext, Screenings ermöglichen eine zeiteffiziente Erfassung des Sprach- und Entwicklungsstands einer großen Anzahl von Kindern und können Hinweise für weitere Erhebungen (z. B. Tests) geben, und spezialisierte Tests liefern die notwendige Präzision für therapeutische Entscheidungen. Daraus ergibt sich folgerichtig ein mehrstufiges, differenziertes Vorgehen, das verschiedene Verfahren miteinander kombiniert (Voß et al. 2020): von der alltagsintegrierten Beobachtung über systematische Screenings bis hin zu Testverfahren – ein Modell, das den unterschiedlichen Anforderungen am besten gerecht wird:

- **Standardisierte Beobachtungsverfahren** zur kontinuierlichen Reflexion und Sensibilisierung der Fachkräfte für die Entwicklung des Kindes, zur Erkennung von Entwicklungsfortschritten oder Veränderungen und zur Unterstützung des pädagogischen Handelns und der didaktischen Planung.
- **Screenings** zum schnellen und gezielten Erkennen konkreter Risikobereiche, zur Feststellung eines möglichen zusätzlichen Förderbedarfs und zur Entscheidung, ob ein Kind weiterführende Diagnostik oder spezifische Fördermaßnahmen benötigt. Da Screeninginstrumente meist mit normierten Grenz- bzw. Cut-off-Werten arbeiten, lassen sie eine objektivere und systematischere Ableitung von Fördermaßnahmen zu als (nicht-standardisierte) Beobachtungsverfahren. Die Expertinnen und Experten empfehlen, dass die Ableitung von Fördermaßnahmen aus Screening-Ergebnissen im Idealfall von entwicklungspsychologisch geschultem Personal (z. B. Psychologinnen und Psychologen, Psychotherapeutinnen und -therapeuten, Heilpädagoginnen und -pädagogen, Logopädinnen und Logopäden, Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten) vorgenommen wird, um den Förderbedarf präzise zu bestimmen.
- Besteht der Verdacht auf eine Entwicklungsstörung, sind pädiatrische oder therapeutische Fachkräfte gefordert, eine gezielte, vertiefende **Diagnostik**, in der Regel mit Tests, durchzuführen, um den Entwicklungsstand des Kindes zu überprüfen und die angemessene Therapie und Behandlung zu veranlassen.

Die Expertinnen und Experten kritisieren, dass viele aktuell genutzte Instrumente, insbesondere solche, die auf Landesebene entwickelt wurden, nicht ausreichend auf ihre psychometrische Qualität geprüft sind bzw. hierzu keine zugänglichen Informationen vorliegen. Besonders mangelt es an verlässlichen Normwerten, und oft bestehen erhebliche Unterschiede in der Anwendung und Auswertung. Daher werden die Weiterentwicklung und kontinuierliche Qualitätssicherung bestehender Verfahren und Instrumente als dringend notwendig erachtet.

Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass auch standardisierte Instrumente, die im Kita-Kontext angewendet werden, bei Kindern mit komplexen oder mehrfachen Behinderungen oft an ihre Grenzen stoßen. Diese Kinder zeigen häufig nicht nur in einem, sondern in mehreren Entwicklungsbereichen Auffälligkeiten. Für sie sind Standardinstrumente ungeeignet, beispielsweise, weil sie kognitive oder motorische Aufgaben nicht lösen können, und es bedarf einer spezifischen pädiatrischen Diagnostik.

Bundesweite Vergleichbarkeit und kontinuierliche Optimierung

Aus Sicht der Expertinnen und Experten gilt ein bundesweit einheitliches, wissenschaftlich überprüftes Screening-Instrument als Ideal, das vergleichbare Ergebnisse und eine hohe Zuverlässigkeit gewährleistet. Die Realität ist jedoch geprägt von der Anwendung unterschiedlicher Instrumente und Normwerte. Dies führt nach Ansicht der Expertinnen und Experten maßgeblich dazu, dass die ausgewiesenen Anteile förderbedürftiger Kinder zwischen den Bundesländern stark schwanken. Die interdisziplinäre Expertenkommission des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Becker-Mrotzek et al. 2013) hat diese Unterschiede empirisch aufgezeigt: Die Förderquoten sprachförderbedürftiger Kinder variieren zwischen den Ländern zwischen zehn und 50 Prozent. Die Autoren positionieren sich daher deutlich für einheitliche Standards für Sprachstandsverfahren.

Angesichts der langwierigen Entwicklungszeit von Instrumenten sprechen sich die Expertinnen und Experten mehrheitlich dafür aus, bewährte und in der Praxis akzeptierte Instrumente wie das DESK 3–6 R weiterzuentwickeln und ihre Normwerte regelmäßig anzupassen. Dies ist notwendig, um auf Umweltbedingungen und -einflüsse, wie z. B. die Auswirkungen der Corona-Jahre auf die kindliche Entwicklung, in denen es häufig an gezielter Förderung fehlte, reagieren und diese berücksichtigen zu können (Bantel et al. 2021). Das Mondey-Verfahren, das aktuell für Fünfjährige existiert und für Vierjährige weiterentwickelt wird, bietet laut den Expertinnen und Experten ein weiteres umfassendes Instrument zur Erfassung mehrerer Entwicklungsbereiche. Entscheidend für die Weiterentwicklung von Instrumenten ist die Einbindung verschiedener Fachdisziplinen – etwa aus Frühpädagogik, Sonderpädagogik, Förderpädagogik und Psychologie. Diesbezüglich sollten die Instrumente kontinuierlich evaluiert werden.

Akzeptanz der Verfahren ist eine Voraussetzung

Eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung von Verfahren zur Erfassung des Sprach- und Entwicklungsstands von Kindern ist die Akzeptanz in der pädagogischen Praxis, von Trägern, Fachkräften und Eltern. Ein Verfahren und die eingesetzten Instrumente dürfen daher laut Expertinnen und Experten nicht über die Köpfe derjenigen hinweg implementiert werden, die dieses umsetzen sollen. Fachkräfte müssen den Sinn von Erhebungen erkennen, sie als gewinnbringend für ihre Arbeit und für die Kinder erleben und fachgerecht umsetzen können.

In diesem Zusammenhang verweisen die Expertinnen und Experten auf das pädagogische Ethos der Fachkräfte, das sich in ihrem starken Engagement zeigt, Kinder aktiv zu fördern und zu unterstützen. Pädagogische Fachkräfte haben eine stärkenorientierte Grundhaltung, in der häufig die Einstellung vertreten wird, dass Erhebungen des Sprach- und Entwicklungsstands und insbesondere Diagnostik defizitorientiert ist und eine Stigmatisierung drohe, wenn das Ergebnis auf Förderbedarf hinweist. Ebenso möchten sie Eltern nicht mit negativen Etikettierungen wie „entwicklungsverzögert“ belasten. Diese wohlwollende Haltung führt jedoch zu dem Dilemma, dass die Fachkräfte zur Vermeidung einer möglichen Stigmatisierung die Verfahren nicht sachgemäß anwenden und beispielsweise Instrumente für jüngere Kinder anwenden, um gute Ergebnisse zu erzielen, was langfristig Kindern mit tatsächlichem Förderbedarf eher schaden kann.

Dieser Widerspruch macht deutlich, erklären die Expertinnen und Experten, dass die Fachkräfte nur Energie in die Erhebung qualitativ hochwertiger Daten investieren, wenn sie einen

unmittelbaren Mehrwert darin erkennen – entweder für ihre eigene pädagogische Arbeit oder direkt für die betroffenen Kinder. Ohne diesen wahrgenommenen Nutzen werden Erhebungen als zusätzliche Belastung wahrgenommen, der mit Minimalisierungsstrategien begegnet werden kann. Dies unterstreicht, dass die Akzeptanz verpflichtender Erhebungen nicht allein durch bessere Verfahren erreicht wird, sondern durch die Sicherstellung eines unmittelbaren, erkennbaren Handlungsnutzens für die tägliche Arbeit der Fachkräfte.

Auch aus ethischer Sicht wird von den Expertinnen und Experten betont, dass Erhebungen nur dann als legitim gelten, wenn sie dem Kind einen konkreten Nutzen bringen. Das heißt, jedes Verfahren muss immer mit einer pädagogischen oder pädiatrischen Förderimplikation verbunden sein.

Strukturen für Qualitätssicherung und Orientierung in der Praxis

Um nachhaltige Qualitätssicherung zu gewährleisten und Innovation zu fördern, empfehlen die Expertinnen und Experten ausdrücklich die Einrichtung einer Ständigen Kommission. Diese soll die Entwicklung, Erhebung, Evaluation und laufende Verbesserung aller eingesetzten Verfahren und Instrumente koordinieren. Auch Becker-Mrotzek et al. (2013) empfehlen die Einrichtung eines interdisziplinären Gremiums. Dieses soll sich mit den Anforderungen an die eingesetzten Verfahren und Instrumente, etwa mit der Einhaltung wissenschaftlicher Qualitätsmerkmale sowie der Praktikabilität im pädagogischen Alltag, befassen.

Die Expertinnen und Experten empfehlen für die pädagogische Praxis unterstützende Orientierungshilfen: Beispielsweise kann ein Ampelsystem mit den Kategorien Grün, Gelb und Rot eingesetzt werden, das die Fachkräfte dabei unterstützt, den Förderbedarf der Kinder niedrigschwellig und übersichtlich einzuschätzen. Bei einer Einstufung im roten Bereich wird eine weiterführende Abklärung im medizinischen System, etwa durch eine kinderärztliche Vorstellung, nahegelegt. Die Expertinnen und Experten weisen jedoch darauf hin, dass die Ampellogik im Screening vor allem als Hinweis auf einen möglichen Förder- und Abklärungsbedarf zu verstehen ist und keine fachliche Bewertung und Entscheidung zum weiteren Vorgehen ersetzen darf. Ebenso kann ein Entscheidungshilfe-Tool in Form eines „Entscheidungsbaums“ für die Auswahl geeigneter Erhebungsinstrumente und Fördermaßnahmen hilfreich sein. Dieses Tool sollte durch einen aktuellen, praxisnahen Empfehlungskatalog ergänzt werden, der Erhebungsinstrumente für verschiedene Zwecke und unterschiedliche Kita-Kontexte und Schwerpunktsetzungen bereitstellt. Entsprechende Instrumente, die ein Ampelsystem oder einen Entscheidungsbaum nutzen, bedürfen einer sorgfältigen praktischen Erprobung, um zu überprüfen, inwieweit sie geeignet sind, den tatsächlichen Förderbedarf von Kindern valide abzubilden. Um solche Instrumente fachgerecht umsetzen zu können, müssen die Fachkräfte angemessen geschult sein.

2.2 Institutionelle und methodische Rahmenbedingungen für Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen

Die Konzeptionierung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen lässt sich nicht nur auf die Auswahl geeigneter Verfahren und Instrumente reduzieren. Ebenso entscheidend sind die **institutionellen Voraussetzungen** und **methodischen Rahmenbedingungen**, unter denen eine Erhebung stattfinden kann.

Hier stellen sich grundlegende praktische Fragen: Welche Ressourcen (personell, zeitlich, räumlich) sind erforderlich, um eine Erhebung durchzuführen? Wie kann eine Erhebung realistisch und alltagsnah umgesetzt werden, ohne die alltäglichen Aufgaben in den Institutionen zu beeinträchtigen? Und wo sollte sie idealerweise stattfinden?

Ebenso zentral ist die Frage nach der Erreichbarkeit: Wie können alle Kinder systematisch erfasst werden? Wie lassen sich Erhebungen in bestehende Strukturen (Kitas, Schulen, Gesundheitsämter) nahtlos integrieren, statt zusätzliche, parallele Systeme zu schaffen?

Hinzu kommt die Frage nach Unterstützung und Qualifizierung: Welche Qualifikation benötigen die Personen, die Erhebungen durchführen? Welche Unterstützung und Begleitung brauchen sie bei der Umsetzung? Welche Rolle nimmt die zusätzliche Förderung von Sprach-Kitas und Startchancen-Kitas ein, die ebenfalls im QEG geregelt werden soll, und wie können Qualifizierungskonzepte hier gezielt ansetzen?

In den folgenden Abschnitten werden die Einschätzungen der befragten Expertinnen und Experten zu diesen Herausforderungen dargestellt und mit Erkenntnissen aus der einschlägigen Literatur ergänzt und kontextualisiert.

2.2.1 Personelle und strukturelle Voraussetzungen für Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen

Strukturelle Hürden: Personalunterbesetzung und Ressourcenmangel

Für die Umsetzung verpflichtender Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen sowie die nachfolgende individuelle Förderung werden zusätzliche Personalressourcen benötigt. Ein gravierendes strukturelles Problem ist die Personalunterbesetzung, besonders in Kitas mit hohen Anteilen an Kindern mit Förderbedarf und in sozioökonomisch benachteiligten Regionen (Bertelsmann Stiftung 2026). In den ostdeutschen Ländern stellt sich die Personalsituation aufgrund der rückläufigen Geburtenentwicklung anders dar, sodass dort zum Teil Qualitätsverbesserungen, z. B. durch Anpassung des Personal-Kind-Schlüssels, umgesetzt werden konnten (AKJStat 2025).

Forschungen von Mierendorff und Nebe (2022) zeigen, dass Kita-Leitungen und Trägervertretungen ihre Mitarbeitenden vor Überforderungssituationen schützen wollen. In der Praxis äußert sich dies darin, dass Kitas gezielt bestimmte Kinder nicht aufnehmen (Mierendorff & Nebe 2022). Die befragten Expertinnen und Experten verweisen darauf, dass Einrichtungen mit hohen Anteilen an Kindern mit Förderbedarf oder in sozioökonomisch benachteiligten Gegenden nicht unbedingt mehr bzw. ausreichende personelle oder finanzielle Ressourcen erhalten, obwohl ihr Bedarf deutlich höher ist und sich dort die Personalunterbesetzung in hohem Maße zeigt.

Hinzu kommt, berichten die Expertinnen und Experten, dass der Personalschlüssel zwischen den Ländern und Kommunen uneinheitlich ist (siehe hierzu auch die Verteilung der Personalschlüssel im Vergleich auf: www.laendermonitor.de). Fachliche Empfehlungen, etwa der Bertelsmann Stiftung zu kindgerechten Personalschlüsseln, werden dabei bislang in den meisten Ländern nicht erreicht. Diese vielfach unzureichende personelle Ausstattung hat zur Folge, dass grundlegende pädagogische Aufgaben – unmittelbare pädagogische Arbeit, Beobachtung, Dokumentation und fachlicher Austausch – nicht mehr vollumfänglich umgesetzt werden können. Für die

Durchführung verpflichtender Erhebungsverfahren werden daher zusätzliche personelle Ressourcen benötigt.

Spannung zwischen Anforderungen und zeitlichen Ressourcen

Die Expertinnen und Experten sehen einerseits eine hohe Verantwortung für die Unterstützung und Förderung der Kinder bei den pädagogischen Fachkräften. Diese sollten daher die Bedürfnisse der Kinder in den Vordergrund stellen und (Sprach-)Förderung nicht als „Problem der Schule“, sondern als Unterstützung für die Kinder wahrnehmen. Fachkräfte sollten außerdem offen gegenüber neuen Ansätzen und Technologien, z. B. in der Sprachförderung sein, um eine bestmögliche Unterstützung für die Kinder zu gewährleisten.

Andererseits mahnen die Expertinnen und Experten an, dass Fachkräfte durch die Menge und Vielfalt an Aufgaben sowie an sie gestellte Anforderungen nicht überfrachtet und überlastet werden dürfen.

Eine zentrale Herausforderung im Berufsalltag pädagogischer Fachkräfte besteht im begrenzten Umfang der für mittelbare pädagogische Arbeit verfügbaren Zeit. Die Expertinnen und Experten weisen darauf hin, dass – analog zu den deutlich umfassenderen Vorbereitungszeiten von Lehrkräften – auch in der Kindertagesbetreuung entsprechende Ressourcen notwendig wären.

Diesbezüglich zeigt z. B. die TALIS Starting Strong-Studie der OECD (2025), dass Fachkräfte in Kitas erheblichen berufsbedingten Stress erleben. Als Hauptstressfaktoren identifizieren die Befragten zu viele gleichzeitige und zusätzliche Aufgaben aufgrund von Personalausfällen sowie einen hohen Arbeitsaufwand für die Dokumentation der kindlichen Entwicklung. Diese Belastungssituation erfordert nicht nur strukturelle Verbesserungen, sondern auch spezialisierte professionelle Unterstützung. Hier können z. B. Fachberatungen als zentrales Unterstützungssystem die Kitas entlasten, betont die Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024). Sie unterstützen bei der Qualitätssicherung und -entwicklung, ohne selbst pädagogische Kernaufgaben zu übernehmen. Sie wirken als Schnittstelle zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis, beraten Träger, Leitungen und Teams bei Prozessen wie Personalentwicklung, Teamentwicklung und Qualitätsmanagement und ermöglichen so eine effiziente Umsetzung gesetzlicher Vorgaben (§ 22a SGB VIII). Dadurch wird das pädagogische Personal entlastet, da Fachberaterinnen und -berater administratives Wissen bereitstellen, Fortbildungen organisieren und Reflexionsprozesse anstoßen, was zu höherer Professionalität und geringerer Belastung führt (DJI 2021).

Auf dem Weg zu gerechterer Ressourcenverteilung: Der Kita-Sozialindex

Für die Umsetzung verpflichtender Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen sowie die nachfolgende individuelle Förderung wird eine angemessene Personalausstattung benötigt. In diesem Zusammenhang diskutieren die Expertinnen und Experten einen Kita-Sozialindex, der Teil einer ganzheitlichen Strategie für Chancengerechtigkeit sein und eine faire und angemessene Ressourcenverteilung an Kitas (z. B. Personal) ermöglichen kann.

Fachliche Kompetenzen und Qualifikation des pädagogischen Personals

Fachkräfte in Kitas benötigen spezifische Kompetenzen, um das geeignete Verfahren und die passenden Instrumente für die Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen auszuwählen und umzusetzen. Dies umfasst die Gewinnung relevanter entwicklungs- und förderdiagnostischer Informationen, das Nachverfolgen von Fortschritten – besonders im inklusiven Kontext –, das Unterscheiden von Entwicklungsverzögerungen und -störungen sowie die Einleitung weiterführender fachspezifischer Diagnostik.

Die Ergebnisse der Sprach- und Entwicklungsstandserhebung sollen für die Ableitung geeigneter Fördermaßnahmen genutzt werden, betonen die Expertinnen und Experten. Dazu ist es erforderlich, erkannte Auffälligkeiten zu analysieren und die passende Art der Förderung zu bestimmen. Die pädagogische und didaktische Planung muss sowohl alltagsintegrierte Förder- und Bildungsangebote berücksichtigen als auch ergänzend additive Maßnahmen, um die individuelle Entwicklung des Kindes bestmöglich zu fördern. Da diese Maßnahmen jedoch am wirksamsten sind, wenn sie im engen Austausch mit den Eltern abgestimmt sind, gewinnt die Vermittlerkompetenz der Fachkräfte zentrale Bedeutung. Sie müssen den Eltern sowohl die Entwicklungsprozesse des Kindes verständlich vermitteln als auch – unter Berücksichtigung des familiären Hintergrunds – gemeinsam mit ihnen geeignete, auch außerinstitutionelle Unterstützungsangebote aufzeigen. Schließlich sollte die Förderung (in der Kita oder im pädiatrischen oder therapeutischen Kontext) durch die Fachkräfte begleitet, dokumentiert und hinsichtlich des Erfolgs kontrolliert werden.

Nach Einschätzung der Expertinnen und Experten stehen die pädagogischen Fachkräfte angesichts der zunehmenden Heterogenität in den Kita-Gruppen und der wachsenden Zahl von Kindern mit besonderen Bedürfnissen vor erweiterten und komplexeren Anforderungen; dies zeigt auch die Starting-Strong-Studie (OECD 2025). Um diesen Anforderungen nachhaltig gerecht zu werden, benötigen Fachkräfte daher zusätzliche Unterstützung beim weiteren Ausbau ihrer Kompetenzen sowie bei der Sicherstellung hoher pädagogischer Qualität – etwa durch gezielte Fort- und Weiterbildungsangebote.

Die Expertinnen und Experten benennen verschiedene Ansätze für eine erfolgreiche Umsetzung von Erhebungsverfahren und Fördermaßnahmen in Kitas. Einigkeit besteht darin, dass hierfür zusätzliche fachliche Unterstützung notwendig ist; unterschiedliche Positionen gibt es jedoch hinsichtlich des Grades an Spezialisierung sowie der Frage, ob diese Expertise vorrangig innerhalb der Einrichtung aufgebaut oder durch externe Kooperationen und Vernetzungsstrukturen bereitgestellt werden sollte. Einige Expertinnen und Experten betonen insbesondere den Einsatz spezialisierter Fachkräfte mit entwicklungspsychologischem Hintergrund (akademisch oder fachschulisch) im Team, die für die Interpretation der erhobenen Daten und die gezielte Ableitung geeigneter Fördermaßnahmen zuständig sind. Diese Fachkräfte könnten aus der Frühpädagogik, Sonderpädagogik, Sprachheilpädagogik, Logopädie, Ergotherapie oder Psychologie (insbesondere nicht approbierte und in der klinischen Psychologie Tätige) kommen. Während die Durchführung von Erhebungsverfahren prinzipiell von pädagogischen Fachkräften übernommen werden kann, erfordert die Entscheidung über notwendige vertiefende diagnostische Schritte sowie die anschließende Förderplanung eine fachliche spezialisierte Expertise.

Andere Expertinnen und Experten sprechen sich für die Etablierung multiprofessioneller Teams in Kitas aus. Im inklusiven Kontext ist es besonders wichtig, Entwicklungsprozesse durch Fachkräfte mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen kompetent begleiten zu können. Sie betonen, dass die Identifikation von Entwicklungsverzögerungen oder spezifischen Förderbedarfen sowie deren Kommunikation mit Eltern hohe fachliche Anforderungen stellt. Dies erfordert in der Praxis zusätzliche Unterstützung und klare Zuständigkeiten. Ergebnisse einer Studie der Prognos AG (unveröffentlicht) zu den Wirkungen der Änderungen des Fachkraftkatalogs in Hessen zeigen, dass eine Zusammenarbeit mit Fachkräften aus anderen Disziplinen – wie Ergotherapeutinnen und -therapeuten – es ermöglicht, z. B. die Entwicklung des Kindes gezielter einzuschätzen und diese den Eltern zu kommunizieren. Es wird berichtet, dass diese spezialisierten Fachkräfte routiniert damit umgehen, auch anspruchsvolle oder sensible Sachverhalte mit Eltern zu besprechen, während pädagogische Fachkräfte solche Gespräche aufgrund der damit verbundenen emotionalen und kommunikativen Anforderungen mitunter als herausfordernd erleben.

Eine gelungene Umsetzung multiprofessioneller Teams in Kitas zeichnet sich dadurch aus, dass ihre spezialisierten Kompetenzen durchgängig in den pädagogischen Alltag integriert sind und sich nicht auf isolierte Funktionsbereiche beschränken. Sie bringen ihre Fachlichkeit in die ganzheitliche Unterstützung der kindlichen Entwicklung ein und arbeiten dabei eng mit dem pädagogischen Team zusammen (Prognos AG unveröffentlicht). In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die Einbindung spezialisierter Kompetenzen – etwa aus Physiotherapie, Ergotherapie oder Logopädie – bislang nur begrenzt gelingt. Häufig werden diese Fachkräfte vorrangig für allgemeine pädagogische Aufgaben eingesetzt, sodass ihre spezialisierten Kompetenzen nicht entsprechend genutzt werden (ebd.). Die Expertinnen und Experten befürworten interdisziplinäres Denken, das auf eine verstärkte Zusammenarbeit mit externen Fachstellen (z. B. sozialpädiatrische Zentren, therapeutische Praxen) und die Vernetzung im Sozialraum setzt.

Die Expertinnen und Experten empfehlen, dass **zusätzliche spezialisierte Fachkräfte** in Einrichtungen eingebunden werden sollten, etwa für Sprache zur Unterstützung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und der Sprachförderung. Diese Fachkräfte sollten direkt in der Einrichtung tätig sein und das Team unter anderem bei der Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung unterstützen. Gleichzeitig wird eine stärkere Vernetzung mit externen Diensten (Logopädie, Frühförderstellen, sozialpädiatrische Zentren) empfohlen, um bei Bedarf spezialisierte Diagnostik und Therapie zu ermöglichen. Zudem wurde die Bedeutung regionaler Kooperationsnetzwerke (z. B. mit Schulen, öffentlichem Gesundheitsdienst) über Systemgrenzen hinweg betont, da diese auch einen Know-how-Transfer ermöglichen. Diesbezüglich betonen auch Espenhorst et al. (2026), dass insbesondere angesichts knapper Zeitressourcen und der zunehmenden Beanspruchung der Fachkräfte, Beratungsaufgaben mit sozialpädagogischem oder familienunterstützendem Schwerpunkt von Kita-Sozialarbeiterinnen und -Sozialarbeitern, Familienberaterinnen und -beratern sowie anderen niedrigschwellig erreichbaren Fachkräften übernommen oder begleitet werden sollten.

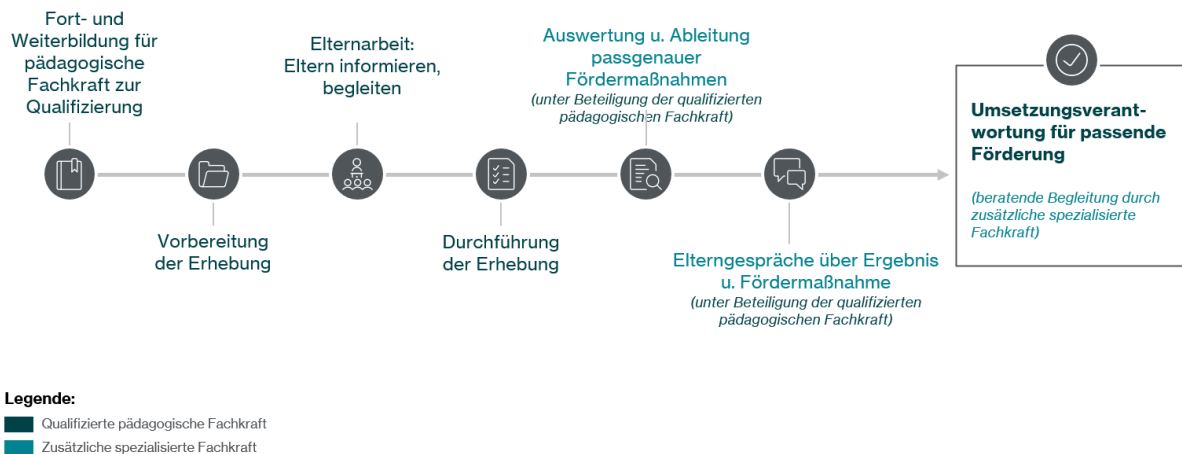
Ein an den Empfehlungen der Expertinnen und Experten ausgerichtetes Vorgehen könnte sich am folgenden Schema orientieren (Abbildung 2):

- Eine für die Durchführung zuständige pädagogische Fachkraft nimmt an Fort- und Weiterbildungen teil, um sich für die Verfahren und den Einsatz der Instrumente zu

qualifizieren. Sie bindet die Eltern ein und informiert und begleitet diese im Prozess. Sie bereitet die Erhebungen in der Kita vor und führt diese durch.

- Die zusätzliche spezialisierte (akademisch oder fachschulisch ausgebildete) Fachkraft mit entwicklungspsychologischem Hintergrund unterstützt die pädagogischen Fachkräfte bei der Auswertung und Ergebnisinterpretation der Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen, berät bei der Ableitung passgenauer Fördermaßnahmen und den Elterngesprächen und begleitet die Eltern bei der Umsetzung der Förderung im pädagogischen und therapeutischen Kontext.
- Die qualifizierte pädagogische Fachkraft ist für die Umsetzung der passgenauen Förderung – mit beratender Begleitung durch die zusätzliche spezialisierte Fachkraft und ggf. mit externen Kooperationen – verantwortlich.

Abbildung 2: Umsetzungsempfehlung der Expertinnen und Experten



Eigene Darstellung

© Prognos

Der Einsatz zusätzlich spezialisierten (akademisch oder fachschulisch qualifizierten) Personals könnte sowohl auf institutioneller Ebene (eine Fachkraft pro Kita) als auch auf regionaler Ebene (eine Fachkraft betreut mehrere Einrichtungen) erfolgen. Diese Fachkräfte können neben der Auswertung und Ableitung passgenauer Fördermaßnahmen, den Kontakt zu therapeutischen Diensten koordinieren und das pädagogische Team beratend sowie unterstützend begleiten.

2.2.2 Räumliche Voraussetzungen und Zeitaufwand

Räumliche Voraussetzungen

Die Durchführung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen kann Kindertageseinrichtungen vor räumliche Herausforderungen stellen. Ein zentrales Anliegen der befragten Expertinnen und Experten ist die klare Unterscheidung zwischen alltagsintegrierter Beobachtung und standardisierten Screening- bzw. Testverfahren, da beide Formate unterschiedliche räumliche Bedingungen erfordern.

Die Expertinnen und Experten beschreiben, dass für Verfahren, die auf Basis standardisierter Materialien und in bestimmten Durchführungsumgebungen angewandt werden, ggf. ein eigenständiger, akustisch isolierter Raum benötigt wird. Diese räumliche Separation ist notwendig, um störende Einflüsse zu minimieren und valide Ergebnisse zu gewährleisten. Der Raum sollte eine kontinuierliche Nutzung ohne Unterbrechungen durch Personal- oder Kinderwechsel ermöglichen, um eine konzentrierte Durchführung sicherzustellen. Jenseits der räumlichen Anforderungen benötigen einige Verfahren spezifische technische Ausstattungen. Hierzu zählen beispielsweise Geräte zur Wiedergabe von Audiomaterial sowie ggf. Aufzeichnungsgeräte für Sprachproben. Diese Ausstattungselemente erfordern sorgfältige organisatorische Planung, insbesondere im Hinblick auf datenschutzrechtliche Anforderungen bei der Audioaufzeichnung.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Wahl des Settings. Während standardisierte Screenings in einem spielerischen Gruppensetting durchgeführt werden können – etwa im Kontext des DESK 3–6 R – sind für andere Verfahren Einzelsettings notwendig. Diese Differenzierung zwischen Gruppen- und Einzeltest-Settings kann räumliche Flexibilität und multiple Raumoptionen innerhalb einer Einrichtung erfordern.

Die Expertinnen und Experten weisen darauf hin, dass viele Kitas nicht über die hierfür notwendigen Räume verfügen. Die Räume sind häufig durch eine intensive multiprofessionelle Nutzung und flexible Mehrzweckbelegung geprägt – ein Zustand, der von manchen als „angenehmes Chaos“ beschrieben wird. Unter diesen Bedingungen lassen sich störungsarme und akustisch abgeschirmte Räume für standardisierte Erhebungen nur schwer oder gar nicht bereitstellen. Für einige Verfahren stellt dies eine Implementierungshürde dar und muss bei der Planung von Erhebungen mitunter berücksichtigt werden.

Notwendige zeitliche Ressourcen

Auch wenn die Förderung von Kindern zum Förderungsauftrag von Kindertagesbetreuung gehört, können die gezielte Erhebung in verschiedenen Entwicklungsbereichen, die Ableitung und Planung von Fördermaßnahmen sowie die Elternbegleitung und Zusammenarbeit mit den Familien zusätzlichen Zeitaufwand bedeuten. Diese sollten angemessen kompensiert werden, empfehlen die Expertinnen und Experten.

Für die benötigten Zeitressourcen sind drei unterschiedliche Phasen zu differenzieren:

1. die Erhebung (einmalig),
2. die kontinuierliche, vor- und nachgelagerte, mittelbare Arbeitszeit rund um die Erhebung (Ableitung und Planung von Fördermaßnahmen, Zusammenarbeit mit Eltern und Kooperation) und
3. die alltagsintegrierte und ggf. additive Förderung.

Zeitressourcen für die Erhebung: Je nach angewendetem Verfahren und den verwendeten Instrumenten können pro Kind zwei bis drei Stunden für eine einmalige Erhebung anfallen – bei auffälligen Befunden sollte zu einem späteren Zeitpunkt ein zweites Mal erhoben werden. Beispielsweise werden für die Durchführung des DESK 3–6 R bis zu zwei Stunden benötigt und für die Erfassung des Sprachstands mit z. B. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrant*innenkindern in der Kindertageseinrichtung (SISMIK) und

Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (SELDAK) etwa drei Stunden. Für Kinder mit auffälligen Befunden ist eine Nachuntersuchung erforderlich sowie die Einleitung gezielter Fördermaßnahmen oder die Vermittlung in pädiatrische Diagnostik und therapeutische Angebote, was durchschnittlich schätzungsweise 1 bis 1,5 Stunden Nachbereitungszeit pro Kind beansprucht⁸.

Zeitressourcen für die kontinuierliche, vor- und nachgelagerte, mittelbare Arbeitszeit: In der Kita fällt nach der Ergebnisauswertung der Erhebung kontinuierlich Zeit für mittelbare Aufgaben wie die Ableitung und Planung von Fördermaßnahmen, die laufende Beobachtung der Fortschritte und Anpassung der Förderung und für die Gestaltung von Übergängen inklusive der Zusammenarbeit mit den Familien und der Kooperation mit externen Partnern an.

Zur **laufenden Beobachtung** der Fortschritte und Anpassung der Förderung gehören Vor- und Nachbereitungszeit und Dokumentation. Laut verschiedener Zeiterfassungsstudien verwenden Fachkräfte hierfür im Durchschnitt wöchentlich zwischen 3,3 (Schieler & Schneider 2018) und 3,4 Stunden pro Woche (Harrison 2024).

Zu dem Bereich **Gestaltung von Übergängen** gehören die allgemeine Festlegung von Zielen für Übergänge von der Kita in die Schule, die Begleitung und Kommunikation mit der Familie und die Kooperation mit externen Fachstellen. Dafür werden in den oben genannten Zeiterfassungsstudien zwischen 1,43 Stunden in der Woche (für die Kommunikation mit der Familie und Kooperation mit Fachstellen, Harrison 2024) und 3,4 Stunden in der Woche plus eine Stunde für externe Kooperationen (Schieler & Schneider 2018) genannt.

Viernickel et al. (2013) geben Hinweise zur Ermittlung des Zeitaufwands für die Planung besonderer **Interventionen, Elternarbeit und Kooperation**. Als fachlich angemessen für die mittelbare pädagogische Arbeitszeit werden mindestens 20 Prozent der wöchentlichen Arbeitszeit dargestellt (inklusive Entwicklungsdokumentation, Gesprächsvorbereitung, Interventionsplanung). Für die zusätzlich notwendige Arbeitszeit zur Umsetzung der Bildungsprogramme werden insgesamt für Sprachförderung im Median knapp drei Stunden pro Woche als erforderliche Zeit innerhalb der mittelbaren pädagogischen Arbeit (zusammen mit Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Familien, Übergangsgestaltung und Qualitätssicherung) angenommen. Dies umfasst für Elternarbeit und Entwicklungsgespräche im Schnitt etwa eine Stunde und für die Übergangsgestaltung, wozu auch Kooperation mit Grundschulen und externen Fachkräften gehört, ebenfalls rund eine Stunde pro Woche (Viernickel et al. 2013).

Im Mittel liegen die genannten Zeitaufwände in den oben genannten Studien für das Planen, Beurteilen und die Bewertung bei 2,58 Stunden pro Woche, für Übergangsgestaltung bei 1,94 Stunden pro Woche und für Kooperationen bei 1,0 Stunden pro Woche.

Die genannten Zeiten für die Tätigkeitsbereiche stammen aus unterschiedlichen Erhebungen und aus Einrichtungen mit stark variierenden Kinderzahlen. Die Zeitangaben sind Durchschnittswerte und auf eine Fachkraft bezogen. Daher sind hier auch Zeiten enthalten, die sich nicht auf die Zielgruppe der Vierjährigen beziehen, sodass der Bedarf für diese Gruppe allein kleiner

⁸ Expertenhearings sowie FAQ: Verfahren Spracherhebung Kita BW (<https://spracherhebung-kita-bw.de/faq/verfahren/>).

anzunehmen ist. Die Zeiterfassungsstudien machen keine Angaben über die Kinderzahlen, auf die sich die angegebenen Zeiten beziehen. Legt man den Mittelwert der jeweils angegebenen Zeiten sowie den aktuellen durchschnittlichen Fachkraft-Kind-Schlüssel für Kinder über drei Jahren in Deutschland zugrunde (zwischen 10 und 12 Kinder), dann ergibt sich ein Zeitaufwand für vor- und nachgelagerte, mittelbare pädagogische Arbeitszeit (für Ableitung und Planung von Fördermaßnahmen, laufende Beobachtung der Fortschritte und Anpassung der Förderung, Gestaltung von Übergängen, Zusammenarbeit mit den Familien und Kooperation mit externen Partnern) von rund einer halben Stunde pro Kind in der Woche.

Zeitressource für die Förderung: Besonders wichtig ist die differenzierte Förderplanung nach der Erhebung. Entsprechend § 22 Absatz 3 SGB VIII gehört die Förderung, die sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen soll, bereits zum Auftrag der Kindertagesbetreuung. Der Aufwand dafür sollte daher bereits bei der Personalbemessung berücksichtigt werden. Darüber hinaus variiert er je nach Anzahl der Kinder, Art der notwendigen Förderung und Entwicklungsbereich und kann nicht einheitlich quantifiziert werden. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass neben alltagsintegrierter und additiver Förderung in Kitas weitere Förder- und Therapiemaßnahmen häufig in anderen Institutionen – etwa im medizinischen Bereich oder, in vielen Ländern, an Grundschulen – stattfinden und hierfür entsprechend keine Ressourcen in Kitas eingeplant werden können. Da der Anteil der Kinder mit Förderbedarf in Kitas in herausfordernden Lagen in der Regel deutlich höher ist und die Förderung besonders zeitintensiv sein kann – wobei diese Kitas gleichzeitig häufig personell schlechter ausgestattet sind (Bertelsmann Stiftung 2026) – sollten diese Einrichtungen eine zusätzliche personelle Unterstützung erhalten.

2.3 Ergebnismutzung, Weitervermittlung und Förderung

Eine Sprachstands- und Entwicklungsstandserhebung ist kein Selbstzweck. Entscheidend ist, was mit den **Ergebnissen** geschieht – und wie diese konkret den Kindern zugutekommen. Dies wirft mehrere grundlegende Fragen auf: Wie kann mit den vielfältigen Unterschieden zwischen Kindern konstruktiv umgegangen werden, ohne dabei zu stigmatisieren? Welche weiteren Schritte sollten sich an eine Erhebung anschließen? Und wie gelingt es, Kinder bedarfsgerecht an spezialisierte Unterstützung weiterzuvermitteln – ohne sie dabei auszugrenzen oder unnötig zu pathologisieren?

Zentral ist auch die Frage nach dem Mehrwert für die pädagogische Praxis: Wie können Erhebungsergebnisse so aufbereitet und kommuniziert werden, dass Fachkräfte in Kitas damit arbeiten können? Welche Sprachförder- und Entwicklungsprogramme haben sich als wirksam erwiesen? Und wie erfolgt ein produktiver Austausch mit Eltern, der diese als Partner in der Förderung ihrer Kinder einbezieht, oder die Kooperation mit Grundschulen zwecks Förderung und Gestaltung des Übergangs? Nicht zuletzt ergeben sich praktische und rechtliche Anforderungen: Wie können Evaluations- und Rückkoppelungsprozesse implementiert werden? Welche Herausforderungen bestehen beim Datenschutz?

Die folgenden Abschnitte dokumentieren, wie die befragten Expertinnen und Experten diese Fragen beantwortet und eingeordnet haben. Diese Erkenntnisse werden mit einschlägiger Literatur ergänzt und kontextualisiert.

2.3.1 Zweck der Erhebungen und Ableitung geeigneter Fördermaßnahmen

Eine verpflichtende Erhebung ist aus Expertensicht nur dann vertretbar, wenn der ethische Anspruch erfüllt ist, dass jede Belastung, die dadurch entsteht, einen Benefit für das einzelne Kind hat. Die Ergebnisse der Sprach- und Entwicklungsstandserhebung sollen daher nach Ansicht aller Expertinnen und Experten konsequent für die gezielte alltagsintegrierte und gegebenenfalls additive Förderung eingesetzt werden.

Wesentlich ist, betonen die Expertinnen und Experten, dass ein Handlungsleitfaden bzw. eine Entscheidungshilfe für pädagogische Maßnahmen vorliegt, die unmittelbar aus den Ergebnissen abgeleitet werden können. Dadurch entstünde eine Win-Win-Situation, in der Fachkräfte und Eltern auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse konstruktiv kommunizieren und zusammenarbeiten können. Die Erhebungen sollten

- alltagsnah und handlungsrelevant sein,
- für pädagogische Fachkräfte anschlussfähig und im pädagogischen Alltag integrierbar sein und
- idealerweise konkrete Empfehlungen für die Förderung im pädagogischen Alltag liefern.

2.3.2 Umfeldorientierte Förderung

Eine wirksame Förderung kindlicher Entwicklung erfordert die systematische Berücksichtigung des sozialen und institutionellen Umfelds. Umfeldorientierte Förderung bedeutet, die Bedingungen und Ressourcen im direkten Lebens- und Lernkontext des Kindes – wie der Kita und der Familie – systematisch in die Förderplanung einzubeziehen. Die Expertinnen und Experten beziehen sich diesbezüglich auf die Theorie der ökologischen Systeme nach Urie Bronfenbrenner (1990), in der das Kind in den Mittelpunkt seines eigenen Bezugssystems gestellt wird und sich in verschiedenen individuellen Lebenslagen bewegt. In diesem System interagieren verschiedene Akteure zum Wohle des Kindes.

Gestuftes Fördersystem

Die Expertinnen und Experten sowie z. B. Anders et al. (2022) betonen, dass Förderung im pädagogischen Kontext grundsätzlich alltagsintegriert erfolgen sollte. Für Kinder mit besonderem Förderbedarf wird zusätzlich eine ergänzende additive Förderung empfohlen. Hat ein Kind einen zusätzlichen therapeutischen Förderbedarf, findet die Förderung in entsprechenden Institutionen und Einrichtungen (z. B. ärztlichen Praxen) statt.

Die Expertinnen und Experten empfehlen ein gestuftes Fördermodell, das unterschiedliche Maßnahmen vorsieht und sicherstellt, dass jedes Kind entsprechend seinem individuellen Bedarf angemessen unterstützt und in seiner Entwicklung bestmöglich gefördert wird:

- **Alltagsintegrierte Bildung für alle Kinder**
 - Bildungs- und Entwicklungsbegleitung im Alltag als Basisarbeit aller pädagogischen Fachkräfte
 - kontinuierliche responsive Begleitung von Entwicklungsprozessen
 - durchgängige Dokumentation und Beobachtung
- **Additive Förderung für Kinder mit besonderem Förderbedarf**
 - weitere Diagnostik
 - zusätzliche, zeitlich begrenzte Angebote – idealerweise Kleingruppenangebote mit Peer-Learning für gemeinsames voneinander Lernen
 - durchgeführt durch entsprechend qualifizierte oder spezialisierte Fachkräfte
- **Therapie bei therapeutischem Bedarf**
 - Einzeltherapie, beispielsweise Sprachtherapie, Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie
 - durch therapeutisches Fachpersonal innerhalb oder außerhalb der Kita

Dabei ist zu berücksichtigen, betonen die Expertinnen und Experten, dass Förderung nicht eindimensional erfolgen darf, sondern verschiedene Entwicklungsbereiche – sprachliche, motorische, kognitive sowie sozial-emotionale – miteinander verknüpft werden sollten. Alltagsintegrierte Förderung setzt voraus, dass beispielsweise sprachliche Anregungen nicht auf isolierte Förderung beschränkt bleiben, sondern kontinuierlich im Alltag eingebettet sind. Dabei lässt sich beispielsweise die Förderung der Sprache mit anderen Entwicklungsbereichen, wie der Motorik und Bewegung, verbinden. Die Fachkraft muss Lernmomente erkennen, gezielt nutzen und stets responsiv das einzelne Kind unterstützen. Dadurch zeigen Kinder ein höheres Interesse an Aktivitäten, weil sie in ihrem alltäglichen Kontext eingebettet sind.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Für die angemessene Unterstützung und Förderung des Kindes kommt den Kitas und den pädagogischen Fachkräften eine besondere Rolle zu. Der Förderungsauftrag der Kindertagesbetreuung ist im Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) formuliert (siehe Infobox).

INFO

Grundsätze der Förderung gemäß § 22 SGB VIII

Kernaufträge (Abs. 2):

Kindertageseinrichtungen und -tagespflege sollen die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes fördern – verstanden als Weg zu Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit. Sie unterstützen und ergänzen die Familie in ihrer Erziehungsarbeit und ermöglichen es Eltern, Berufstätigkeit, Kinderbetreuung und familiäre Verpflichtungen besser zu vereinbaren. Dabei sollen die Einrichtungen eng mit Eltern, Jugendhilfe und anderen Partnern zusammenarbeiten. Sofern Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam gefördert werden, arbeiten die Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sowie der Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit anderen beteiligten Rehabilitationsträgern zusammen.

Förderungsauftrag (Abs. 3):

Der Auftrag umfasst ganzheitlich Erziehung, Bildung und Betreuung und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche sowie geistige Entwicklung und vermittelt Werte und Regeln. Die Förderung soll sich individualisierend an Alter, Entwicklungsstand, Fähigkeiten, Lebenssituation, Interessen und Bedürfnissen unter Berücksichtigung der ethnischen Herkunft des einzelnen Kindes orientieren.

Qualitätssicherung (Abs. 4):

Die Erfüllung dieses Auftrags erfordert kontinuierliche Qualitätsentwicklung – die konkrete Ausgestaltung regelt das Landesrecht.

Die Expertinnen und Experten betonen, dass für eine gelingende, alltagsintegrierte und additive Förderung hochwertige pädagogische Arbeit mit den Kindern sowie gut organisierte, verlässliche Abstimmungen mit Eltern und Kolleginnen und Kollegen entscheidend sind. Die pädagogische Arbeit umfasst das kontinuierliche und systematische Beobachten und Dokumentieren von Entwicklungsständen, Fortschritten und Besonderheiten, responsive Interaktionsfähigkeiten, um Lernmomente im Alltag (z. B. Frühstück, Spielzeit, Übergänge) zu nutzen, sowie die Gestaltung ganzheitlicher Angebote, indem die verschiedenen Entwicklungsbereiche systematisch verbunden werden (z. B. Bewegung und Sprache, Musik und Sprache, Kunst und Sprache). Zur pädagogischen Arbeit gehören darüber hinaus kommunikative und organisatorische Aufgaben, wie die Einbindung der Eltern in die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, z. B. durch Entwicklungsgespräche zum Kind, oder die Unterstützung der Eltern in ihren Erziehungskompetenzen (z. B. Hinweise für eine häusliche Förderung), sowie die kollegiale Zusammenarbeit, wie z. B. Informationsweitergabe, Abstimmung mit Spezialistinnen und Spezialisten und Wissensvermittlung.

Von der Diagnose zur systematischen Unterstützung

Die Expertinnen und Experten warnen, dass ein Risiko der systematischen Diskriminierung entsteht, wenn Fördermaßnahmen allein von Elternaktivität abhängig sind. Dies kann insbesondere Kinder aus bildungsfernen und mehrsprachigen Familien benachteiligen und

Familien aufgrund von Sprachbarrieren oder Überforderung von Fördermaßnahmen ausschließen. Ebenso führen teilweise zeitliche Verzögerungen (bis zu über einem halben Jahr) der Inanspruchnahme einer Intervention nach einem festgestellten Therapiebedarf zu einer systematischen Benachteiligung dieser Personengruppe, da die Förderung zu spät ansetzen kann. Auch eine Berufstätigkeit der Eltern kann die Terminierung von Fördermaßnahmen erschweren. Ein Screening, dem keine geeigneten Förder- und Unterstützungsmaßnahmen folgen („Screening ohne Benefit“), kann aus Sicht der Expertinnen und Experten das Risiko von Stigmatisierungsprozessen erhöhen und zugleich dazu beitragen, dass bestehende Entwicklungsbedarfe nicht hinreichend aufgegriffen werden.

Elterneinbindung und Elternpartnerschaft

Für eine erfolgreiche Unterstützung und Förderung der kindlichen Entwicklung ist eine Einbindung der Eltern im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zentral (Friederich 2011). Die Einbindung der Eltern muss bereits bei der Durchführung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen erfolgen – sie müssen über Ziele, Durchführung und Ableitung von Fördermaßnahmen informiert sowie aktiv in die pädagogische Arbeit und Förderung einbezogen werden (siehe Abbildung 2). Dies kann ggf. mit externer Unterstützung beispielsweise durch konkrete, alltagspraktische Unterstützung – etwa durch Apps, Hausaufgaben für Eltern im Rahmen von Elterngruppen, spezialisierte Elternschulungen oder inklusive Angebote wie Parents-Colleges für Familien mit Migrations- oder Fluchthintergrund – erfolgen, regen die Expertinnen und Experten an.

Daneben bieten sich Unterstützungsangebote an, die Eltern niedrigschwellig sowie lebenswelt- und alltagsnah jenseits interventionistischer Logiken erreichen, wie sie zum Beispiel im Rahmen der Frühen Hilfen, die ressourcenorientiert, frühzeitig und freiwillig umgesetzt werden (Fischer 2026). Kennzeichnend sind eine stärkenorientierte Kommunikation, Beratungs- und Begleitangebote in lokalen Netzwerken sowie vernetzte Lotsen-, Kontakt- und Vermittlungsstrukturen. Ergänzt werden diese durch Willkommensbesuche, offene Eltern- und Eltern-Kind-Angebote sowie leicht zugängliche Informationsmaterialien, die den frühen Beziehungsaufbau und den Austausch zwischen Eltern und Fachkräften unterstützen (NZFH 2024). Textor (2010) betont, dass eine plural angelegte Elternarbeit notwendig ist, da Eltern sich in ihren Bedürfnissen, Erwartungen und zeitlichen Ressourcen deutlich unterscheiden. Entsprechend sollten Kitas unterschiedliche Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vorhalten – etwa Elternabende, Feste, Elterncafés, informelle Beteiligungsmöglichkeiten im Kita-Alltag oder kommunikationsunterstützende Formate wie Portfolios und Aushänge –, wobei die jeweiligen Zeitbudgets sowohl der Eltern als auch der pädagogischen Fachkräfte konzeptionell mitzudenken sind.

In der Praxis stellt sich die Elterneinbindung jedoch oft als herausfordernd dar (Betz 2015). Mitunter benötigen Eltern selbst Unterstützung, um ihre Förderrolle angemessen wahrnehmen zu können, argumentieren die Expertinnen und Experten. Dies führt zu Belastungssituationen für Kitas, wenn die Elternarbeit zum Wohle des Kindes unzureichend gelingt. Die Expertinnen und Experten empfehlen daher die strukturelle Entlastung durch Familienzentren. Diese bieten Eltern zwei zentrale Leistungen: Sie gewähren niedrigschwellige, sozialräumlich angepasste Unterstützung und übernehmen damit die intensive Elternberatung, die Kitas andernfalls zusätzlich bewältigen müssten. Dies ermöglicht es den Kitas, sich wieder stärker auf ihre zentrale

Aufgabe – die pädagogische Förderung – zu konzentrieren. Aus dieser partnerschaftlichen Struktur – mit Kitas, Familienzentren und spezialisierten Beratungsangeboten – entstehen schließlich nachhaltige, an die Familie angepasste Fördermaßnahmen. Regelmäßige Kommunikation zwischen Kita, Familie und Unterstützungssystemen sichert, dass Fördermaßnahmen konsistent an den Lebensalltag der Familie anknüpfen. Zur Unterstützung und Entlastung von Kitas in herausfordernden Lagen verweisen Espenhorst et al. (2026) sowie die Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) auf eine Funktionsstelle für Kita-Sozialarbeit: Qualifizierte Fachkräfte unterstützen Kinder und Familien bei individuellen Problemlagen, stärken die Zusammenarbeit mit Familien und die Vernetzung im Sozialraum.

Vernetzung und Kooperation

Für eine effektive Förderung von Kindern mit Entwicklungsbedarfen müssen bestehende Systemgrenzen insbesondere zwischen Kindertagesbetreuung, Schule und Gesundheitssystem überwunden werden, betonen die Expertinnen und Experten. Derzeit verhindern eine fragmentierte Infrastruktur und mitunter fehlende Kooperationen eine koordinierte und zeitnahe Unterstützung.

Zwei zentrale Probleme zeigen sich in der Praxis: Erstens fehlen geeignete digitale Schnittstellen sowie verständliche Einverständniserklärungen in leichter Sprache, damit Kitas rechtssicher Informationen mit Schulen, therapeutischen Diensten und anderen Fachkräften austauschen können. Zweitens entstehen durch lange Wartezeiten für Differentialdiagnostik (oft ein halbes Jahr oder länger) erhebliche zeitliche Verzögerungen, die den Förderungserfolg gefährden.

Ein entscheidendes Problem liegt in der institutionellen Trennung, beschreiben die Expertinnen und Experten. In anderen Ländern (z. B. Schweiz, Großbritannien) sind beispielsweise Therapeutinnen und Therapeuten strukturell an das Bildungssystem angebunden, sodass kontinuierlicher Austausch zwischen therapeutischem und pädagogischem Personal stattfindet. In Deutschland fehlt dieser Know-how-Transfer laut Expertinnen und Experten weitgehend, da das System der Kindertagesbetreuung und der Gesundheitsbereich unzureichend kooperieren und der öffentliche Gesundheitsdienst ohnehin überbelastet ist.

Die Expertinnen und Experten schlagen daher ein integratives Systemmodell vor: Kitas sollten als gesundheitsförderliche Lebenswelten verstanden werden, die nicht isoliert funktionieren, sondern gezielt mit vorhandenen Strukturen kooperieren. Dies erfordert:

1. Einbindung vor Ort: Therapeutinnen und Therapeuten sowie Spezialistinnen und Spezialisten sollten zeitnah vor Ort in die Kitas kommen, sodass lange Wartezeiten für die Kinder vermieden werden.
2. Sozialräumliche Vernetzung: Stärkung von Kooperationen zwischen Kitas, Familienzentren, Frühförderstellen, therapeutischen Angeboten und Schulen – um mit vorhandenen Ressourcen mehr Wirkung zu erzielen.
3. Institutioneller Umbau: Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesbetreuung und Gesundheitsbereich, ohne dabei die bestehende Überlastung des ÖGD zu ignorieren.
4. Gemeinsamer Rahmen: Etablierung einer gemeinsamen Sprache und Dokumentation zwischen allen beteiligten Institutionen, um „ums Kind gedachte Systeme“ zu schaffen.

Nach Einschätzung der Expertinnen und Experten eröffnet die Aufweichung von Systemgrenzen in Verbindung mit kindzentrierten Kooperationsstrukturen die Möglichkeit, vorhandene Ressourcen effizienter zu nutzen und Kinder mit Entwicklungsbedarfen zeitnah sowie bedarfsgerecht zu unterstützen.

Teilnehmende des Workshops aus Fachpraxis, Verwaltung und Wissenschaft identifizierten beispielsweise folgende positive Beispiele gut gelingender Zusammenarbeit:

- Vorlaufkurse in Hessen (Kooperation Kita-Schule)
- Familienzentren in Berlin und Nordrhein-Westfalen, wo niedrigschwellig pädagogische und therapeutische Angebote zusammengeführt werden
- Sozialräumliche Netzwerke und Kooperationen mit Familienzentren, Frühförderstellen und therapeutischen Angeboten

Übergangsgestaltung und Zusammenarbeit mit Grundschulen

In der Fachliteratur wird die enge Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen als zentrale Voraussetzung für einen gelingenden Übergang hervorgehoben. Übergänge stellen für Kinder bedeutsame Entwicklungsaufgaben dar und sollten nicht als Brüche in der Bildungsbiografie erlebt werden. Sauerhering und Solzbacher (2013) betonen, dass ein erfolgreicher Übergang von der Kita in die Grundschule langfristig stabilisierende Effekte auf die weitere Bildungsbiografie haben kann. Vor dem Hintergrund der in Deutschland traditionell bestehenden institutionellen Trennung von Elementar- und Primarbereich kommt der Kooperation und Kommunikation aller beteiligten Akteure daher eine besondere Bedeutung zu. Seit etwa dem Jahr 2000 wird die Übergangsgestaltung entsprechend verstärkt in Praxis, Forschung und Bildungspolitik thematisiert, unter anderem in gemeinsamen Beschlüssen der Jugendministerkonferenz (JFMK) und der Kultusministerkonferenz (KMK). In diesem Zusammenhang ist die Begleitung des Übergangs neben Erziehung, Bildung und Betreuung als integraler Bestandteil frühpädagogischer Arbeit zu verstehen (Sauerhering & Solzbacher 2013, Land Hessen 2026).

Wie diese Anforderungen in der Praxis umgesetzt werden, untersuchen Erhardt et al. (2025) in einem systematischen Review nationaler und internationaler Studien zur multiprofessionellen Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Für den deutschen Kontext zeigt sich, dass sich die Zusammenarbeit überwiegend auf pädagogische Fachkräfte der Kindertagesstätte und Lehrkräfte der Grundschule beschränkt. Die seltene Einbindung weiterer Professionen ist aus ökosystemischer Perspektive kritisch zu bewerten, da Übergänge als komplexe Prozesse mehrere Akteure und Systeme einbeziehen sollten. Darüber hinaus erfolgt die Kooperation häufig anlassbezogen und pragmatisch und bleibt meist auf niedrigintensive Austauschformate wie Schulbesuche beschränkt. Nachhaltig angelegte, ko-konstruktive Kooperationsformen – etwa gemeinsame Zielentwicklungen, Reflexionsprozesse oder die gemeinsame Dokumentation des Übergangs – sind hingegen nur selten etabliert. Strukturelle Trennungen zwischen Kita und Grundschule sowie begrenzte zeitliche und personelle Ressourcen erschweren eine kontinuierliche curriculare Abstimmung, obwohl diese für anschlussfähige Bildungsbiografien von zentraler Bedeutung wäre. Entsprechend dominieren niedrigintensive Kooperationsformen, während hochintensive, individuell ausgerichtete Maßnahmen – trotz ihres nachgewiesenen positiven Einflusses auf die kindliche Entwicklung im

Übergang – vor allem bei Kindern mit besonderem Förderbedarf und abhängig von institutionellen Rahmenbedingungen sowie dem Engagement einzelner Akteure umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang wäre eine kontinuierliche und abgestimmte Förderung auch nach dem Übergang in die Schule sinnvoll. Hierfür kann ein Austausch zwischen pädagogischer Fachkraft und zukünftigen Lehrkräften über den Entwicklungsstand und ggf. ergriffene Fördermaßnahmen förderlich sein.

Vor diesem Hintergrund sollten Übergänge von der Kindertagesstätte in die Grundschule als gemeinsamer pädagogischer Prozess gestaltet werden, der Kinder aktiv einbezieht und von Erzieherinnen und Lehrkräften kooperativ getragen wird. Im Rahmen eines vom Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz mitfinanzierten Modellprojekts hat die Hochschule Koblenz hierzu Handlungsempfehlungen für bedarfsgerechte Übergänge formuliert. Diese betonen insbesondere die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungs- und Kindesbildes, eine transparente Kommunikation sowie verbindliche Kooperationsstrukturen zwischen beiden Institutionen. Übergänge gelingen insbesondere dann, wenn sie partizipativ mit den Kindern gestaltet werden, Eltern partnerschaftlich eingebunden sind und multiprofessionelle Zusammenarbeit durch gemeinsame Konzepte, Hospitationen und Fortbildungen unterstützt wird. Eine kontinuierliche Reflexion der Übergangspraxis sowie eine gemeinsame Qualitätsentwicklung tragen wesentlich dazu bei, Übergänge anschlussfähig und stabilisierend für die Bildungsbiografien der Kinder zu gestalten (Hochschule Koblenz 2024).

Datenverknüpfung und Datenschutz

Die Expertinnen und Experten erörterten Möglichkeiten, bestehende Datenquellen – darunter die geplanten Sprachstands- und Entwicklungsstandserhebungen, die verpflichtenden Schuleingangsuntersuchungen sowie die in mehreren Ländern verpflichtenden U-Untersuchungen – besser zu nutzen und miteinander zu verknüpfen. Das Ziel sollte sein, eine kontinuierliche Förderung sicherzustellen, indem Maßnahmen z. B. in der Schule nahtlos fortgeführt werden und ihre Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung regelmäßig überprüft und bei Bedarf angepasst wird. In diesem Zusammenhang ist einerseits der Schutz der hochsensiblen und besonders schützenswerten Daten minderjähriger Kinder zu berücksichtigen, andererseits soll ihnen die bestmögliche, aufeinander abgestimmte Förderung zuteilwerden.

Einige Expertinnen und Experten plädieren für eine Datenbank, in der die Daten pseudonymisiert⁹ zusammengefasst werden und nur für berechtigten Personen und Stellen zugänglich sind – ähnlich den elektronischen Patientenakten.

Andere Expertinnen und Experten sehen hingegen die Eltern in dieser Rolle: Sie können und sollten mit den Institutionen über die Entwicklung und Förderung ihres Kindes sprechen und die Informationen jeweils weitervermitteln. Dabei können die Eltern selbst steuern, wie detailliert diese Informationen weitergeben werden.

⁹ Eine Pseudonymisierung von Daten ist eine Zuordnungsprozedur für die Identifikation von Personen, die es ermöglicht eine Identifikation der Daten wieder herzustellen. Das entwickelte Pseudonym (beispielsweise die ersten beiden Anfangsbuchstaben des Vornamens der Mutter sowie der eigenen Hausnummer) ist zur der Zielperson bekannt. Somit ist eine Zuordnung der Daten zu Folgerhebungen möglich (Häder 2009).

Ressourcenorientiertes Entwicklungsmonitoring auf Systemebene

Die Expertinnen und Experten betonen, dass verpflichtende Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen langfristig eine zentrale Grundlage für den Aufbau eines Entwicklungsmonitorings auf Systemebene darstellen können.

Ein Monitoring auf Systemebene sollte kohortenbezogen angelegt sein: Durch aggregierte Betrachtung ganzer Jahrgänge über mehrere Jahre hinweg lassen sich Entwicklungen (z. B. bei Förderbedarfen) erkennen. Diese Muster können für die qualitätsorientierte Steuerung im System der Kindertagesbetreuung zentral sein. Beispielsweise zur Beantwortung der Frage, in welchen Kitas besonders viele Kinder mit Entwicklungsrisiken betreut werden und wo dementsprechend zusätzliche Ressourcen benötigt werden. Dazu ist die Verknüpfung unterschiedlicher Datenquellen unerlässlich. Die Expertinnen und Experten betonen, dass ein umfängliches Monitoring nur weiterführend ist, wenn Daten aus Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen in Kitas, gegebenenfalls mit Daten aus Schuleingangsuntersuchungen und längerfristig auch aus späteren schulischen Leistungserhebungen zusammengeführt werden. Ein systematisches Monitoring ermöglicht es, ein differenziertes und transparentes Bild der Entwicklung sowie der Entwicklungsbedingungen ganzer Kohorten zu gewinnen. Diese Datengrundlage kann zur evidenzbasierten Ausgestaltung politischer Entscheidungen beitragen, besonders belastete Einrichtungen sichtbar machen und eine bedarfsgerechtere Ressourcensteuerung unterstützen.

2.4 Zielformulierung und Gesamtausrichtung

Die Expertinnen und Experten identifizieren vier zentrale Ziele, die verpflichtende Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen verfolgen sollten:

Erstes Ziel: Frühzeitige systematische Identifikation von Förderbedarfen

Das primäre Ziel ist die frühzeitige, systematische Identifikation des Förderbedarfs von Kindern rechtzeitig vor Schuleintritt. Dies beinhaltet die Erfassung des Sprach- und Entwicklungsstands jedes Kindes, um kein Kind mit Förderbedarf zu übersehen, sowie die Differenzierung zwischen Kindern mit (Sprach-)Entwicklungsstörungen, (Sprach-)Entwicklungsverzögerungen und Kindern mit fehlenden Anregungen in den einzelnen Entwicklungsbereichen.

Zweites Ziel: Individualisierte Fördermaßnahmen und Erfolgsevaluation

Auf der Grundlage der Erhebungsergebnisse sollen individualisierte Fördermaßnahmen eingeleitet und deren Erfolge evaluiert werden. Dies bedeutet, dass die Erfassung des Sprach- und Entwicklungsstands nur dann sinnvoll ist, wenn die Ergebnisse in konkrete und wirksame Fördermaßnahmen überführt wird.

Drittes Ziel: Praktische Relevanz für die pädagogische Arbeit

Die Erhebungsergebnisse sollen direkte praktische Relevanz für das pädagogische Handeln haben und in die alltägliche Bildungsarbeit der Fachkräfte integriert werden, um Benachteiligungen im weiteren Bildungsverlauf zu vermeiden. Idealerweise sollten die Instrumente nicht nur anzeigen, ob ein Kind zusätzliche Unterstützung benötigt, sondern zugleich Hinweise auf

passende Fördermaßnahmen geben und damit den Fachkräften direkt nutzbare, praxisrelevante Informationen bereitstellen.

Viertes Ziel: Entwicklungsmonitoring auf Systemebene

Langfristig soll sich aus den Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen ein Entwicklungsmonitoring im Sinne eines Bildungsqualitätsmonitorings für das System der Frühen Bildung ergeben. Die gewonnenen Daten könnten zur Erkenntnis beitragen, in welchen Entwicklungsverläufen und unter welchen Rahmenbedingungen häufiger Förderbedarfe ermittelt werden, etwa in bestimmten Kita-Typen, Stadtvierteln oder Settings mit besonderen Belastungsfaktoren. So ließe sich systematisch prüfen wie Rahmenbedingungen und Qualitätskriterien (Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Verhältnis, Fortbildungsangebote oder Kooperationsstrukturen) konkret mit dem Sprach- und Entwicklungsstand der Kinder zusammenhängen und ob sich daraus Ansatzpunkte für eine verbesserte pädagogische Qualität ableiten lassen. Um dies zu realisieren, sind langfristig einheitliche bundesweite Instrumente für die Erhebung und einheitliche Bewertungskriterien für die kindliche Entwicklung notwendig. So ließe sich ein einheitliches Entwicklungsmonitoring schaffen, mit dem Ressourcen und Fachwissen länderübergreifend gemeinsam genutzt und Mittel effektiver eingesetzt werden können.

Geene et al. (2016) verdeutlichen, dass die in Deutschland verfügbaren Datenquellen zur Bewertung der Kindergesundheit – darunter bundesweite Berichte, Sozialversicherungsdaten, verschiedene Datenreihen und Einzelstudien sowie potenziell nutzbare, derzeit jedoch unerschlossene Quellen wie die Schuleingangsuntersuchungen – lediglich eine grobe Einschätzung der gesundheitlichen Entwicklung von Kindern in Deutschland ermöglichen. Vor diesem Hintergrund könnten die geplanten bundesweiten Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen als Vollerhebung aller Vierjährigen in Kindertageseinrichtungen so ausgestaltet werden, dass sie perspektivisch die Grundlage für ein Entwicklungsmonitoring bilden.

Von der Erhebung des Sprach- und Entwicklungsstands zur Etablierung passgenauer Förderung

Um diese Ziele zu erreichen, müssen geeignete Verfahren eingesetzt werden, um die Entwicklung und den Förderbedarf eines Kindes angemessen zu erfassen. Gleichzeitig betonen die Expertinnen und Experten, dass die Feststellung eines zusätzlichen Förderbedarfs im Rahmen von Screenings bzw. Erhebungen des Sprach- und Entwicklungsstands auch exkludierende und stigmatisierende Effekte haben kann. Dies gilt etwa dann, wenn Kinder als auffällig eingeordnet werden, obwohl sich hierfür im Entwicklungsverlauf keine Hinweise finden, oder wenn medizinische Diagnosen (z. B. Autismus-Spektrum-Störung) dazu führen, dass Kinder aufgrund fehlender Möglichkeiten einer angemessenen Betreuung von der Kita ausgeschlossen werden. Um Stigmatisierungen (auch während der Testsituation) zu vermeiden, ist es daher wichtig, dass die durchführenden Personen geschult sind im Umgang mit Auffälligkeiten.

Die Expertinnen und Experten sind sich einig darin, dass Integration aller Kinder das zentrale Anliegen sein sollte. Sie schlagen vor, nicht die Erhebung des Sprach- und Entwicklungsstands als Ziel zu formulieren, sondern die Ermöglichung einer passgenauen Entwicklungsbegleitung und

bei Bedarf gezielter Fördermaßnahmen in der Kita. Ein solcher Perspektivwechsel verschiebt den Fokus von der Identifikation vermeintlicher Auffälligkeiten hin zur gezielten Unterstützung und Förderung der Kinder. Entsprechend wird empfohlen, das Wording von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen hin zur „Etablierung passgenauer Förderung“ weiterzuentwickeln. Der Fokus liegt entsprechend auf der Frage: Welche Kinder brauchen zusätzliche Unterstützung und welche Art der Förderung ist für das Kind die passende?

3 Auswertung der Länderprofile

Die Länderprofile enthalten jeweils die landesspezifischen Regelungen und Verfahren zu:

- standardisierten Sprachstandserhebungen
- standardisierten Entwicklungsstandserhebungen in weiteren Kompetenzbereichen
- Fördermaßnahmen

Die Länderprofile beruhen auf Recherchen, die von den Ländern geprüft und vervollständigt wurden. Eine vertiefende Darstellung der in den Ländern eingesetzten standardisierten Instrumente findet sich in einem separaten Booklet, das ebenfalls im Rahmen der Expertise erstellt wurde und auf der Seite „Frühe Chancen“ des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend verfügbar sein wird.

Die in den Ländern vor allem im Rahmen der alltagsintegrierten Sprachentwicklungsbegleitung vielfach verpflichtend umgesetzten nichtstandardisierten Beobachtungen und Dokumentationen sind nicht Teil der Länderprofile. Ebenso gibt es in den Ländern vielfältige Landesprogramme zur Sprachförderung (zum Beispiel als landeseigene Fortsetzung des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“), die in den Länderprofilen dieser Expertise nicht aufgenommen sind, da ausschließlich konkrete Fördermaßnahmen im Anschluss an standardisierte Verfahren zur Sprach- und Entwicklungsstandserhebung dargestellt werden sollen.

Trotz einer sorgfältigen, laufenden Recherche und der Mitwirkung der Länder bei der Erstellung der Länderprofile kann nicht in allen Fällen eine vollständig valide und abschließende Datenlage gewährleistet werden, da sich die Regelungen und eingesetzten Verfahren in den Ländern derzeit in einem dynamischen, fortlaufenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess befinden.

3.1 Übergreifende Übersicht über die landesspezifischen Regelungen und Verfahren

Zunächst folgt eine zusammenfassende Übersicht über alle Länder hinweg, die ein Gesamtbild der Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen sowie Fördermaßnahmen bietet.

Verfahrensarten

In 14 von 16 Ländern¹⁰ erfolgt die Erhebung der kindlichen Entwicklung neben Schuleingangsuntersuchungen.

¹⁰ Zum Zeitpunkt der Berichtslegung haben ST, TH keine Regelung bzw. befinden sich in der Planungsphase.

Dabei werden in 10 Ländern standardisierte Beobachtungsverfahren empfohlen oder bereits weit verbreitet eingesetzt; eine verpflichtende Anwendung ist jedoch nicht vorgeschrieben. Nicht verpflichtende Screenings werden in vier Ländern genannt.

Sechs Länder haben zum Berichtszeitpunkt eine gesetzliche Verpflichtung zur Erhebung, in der auch die anzuwendenden Verfahren und Erhebungsinstrumente vorgegeben sind. Drei Länder befinden sich in der Erprobungsphase und planen die gesetzliche Verpflichtung zum Sommer 2027 bzw. 2028.

Von diesen insgesamt neun Ländern setzen sieben Länder Screenings als verpflichtende Verfahren ein und fünf Länder standardisierte Beobachtungen, wobei drei Länder beide Verfahren in ihren Landesgesetzen verankert haben.

Fünf Länder haben Regelungen zur Erhebung der Sprachentwicklungsstand im Rahmen der Schulanmeldungen festgelegt, die zusätzlich zur Schuleingangseingangsuntersuchung erfolgen. Dabei liegt es in vier Fällen im Ermessen der Schule, ob und welches Erhebungsinstrument sie anwenden.

Erhebungsinstrumente und Entwicklungsbereiche

Insgesamt werden in den Ländern 31 verschiedene standardisierte Erhebungsinstrumente genutzt. Am häufigsten finden die Beobachtungsinstrumente Seldak und Sismik (jeweils in sieben Ländern) sowie BaSiK (in fünf Ländern) Anwendung. In mehreren Ländern wurden eigene Instrumente entwickelt.

21 der in den Ländern eingesetzten standardisierten Erhebungsinstrumente erfassen ausschließlich den Sprachstand der Kinder; davon sind 10 sprachsensibel konzipiert und berücksichtigen die Mehrsprachigkeit der Kinder.

Neun Instrumente ermöglichen neben der Erhebung des Sprachstands auch die Erfassung weiterer Entwicklungsbereiche, wie beispielsweise der sozial-emotionalen oder motorischen Entwicklung.

Zwei Instrumente erfassen ausschließlich diese weiteren Entwicklungsbereiche, ohne den Sprachstand zu berücksichtigen.

Ort der Erhebung und Zielgruppen

Die Erfassung des Sprach- und Entwicklungsstands erfolgt überwiegend in Kitas bei Kita-Kindern. Zwei Länder erheben in Kitas auch verpflichtend den Entwicklungsstand von Kindern, die keine Kita besuchen.

Seltener als in Kitas, aber dann meist verpflichtend, werden die Verfahren in der Grundschule durchgeführt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sowohl Kita- als auch Nicht-Kita-Kinder erfasst werden sollen; in diesen Fällen kommen überwiegend Screenings zum Einsatz.

Früherkennungssysteme

Neben den oben aufgeführten Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen für Kinder vor Schuleintritt gibt es in den Ländern etablierte Früherkennungssysteme, die im medizinischen Kontext verortet sind. Dabei stellen die Schuleingangsuntersuchungen (SEU) die Schulfähigkeit und die U-Untersuchungen unter anderem medizinisch indizierte Entwicklungsverzögerungen fest.

INFO

Früherkennungssysteme

U-Untersuchungen sind Vorsorgeuntersuchungen für Kinder, die darauf abzielen Entwicklungsgefährdungen, -störungen und Krankheiten frühzeitig zu erkennen und zu behandeln. Diese Untersuchungen beginnen direkt im Anschluss an die Geburt und finden jeweils in einem bestimmten Alter statt. Die Untersuchungen werden entweder im Krankenhaus oder einer kinderärztlichen Praxis durchgeführt. Die erste U-Untersuchung wird unmittelbar nach der Geburt durchgeführt; die letzte im achten Lebensjahr. Anschließend werden Jugenduntersuchungen bis zum Alter von 14 Jahren durchgeführt. Insbesondere die U-Untersuchungen erfolgen in konkreten Wochen und Monaten eines bestimmten Alters, um die Entwicklung abzuschätzen. In drei Bundesländern sind die U-Untersuchungen verpflichtend; in den anderen Ländern freiwillig. Die Beteiligungsquote liegt laut KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts im Durchschnitt bei 98 Prozent (Krause et al. 2018).

Schuleingangsuntersuchungen: In den Schuleingangsuntersuchungen werden Kinder auf ihre Schulfähigkeit geprüft. Dabei wird untersucht, ob das Kind geistig, körperlich und auf sozialer Ebene bereit für die Schule ist. Die diagnostischen Bemühungen dienen dazu, eine Grundlage zu schaffen, auf der jedes Kind entsprechend seinen individuellen Stärken und Schwächen gezielt gefördert werden kann. Die Schuleingangsuntersuchungen sind bundesweit verpflichtend und werden von Ärztinnen und Ärzten im öffentlichen Gesundheitsdienst (ÖGD) durchgeführt, wobei die Untersuchungen selbst an unterschiedlichen Orten stattfinden kann (Hasselhorn & Dubowsky 2024, Heudorf & Hauberg 2021, Bantel et al. 2021). Grundsätzlich gilt in Deutschland, dass alle Kinder, die bis zu einem bestimmten Datum sechs Jahre alt geworden sind, mit Beginn des neuen Schuljahres schulpflichtig sind. Diese Stichtage liegen je nach Bundesland zwischen dem 30.6. und dem 30.9. des Einschulungsjahres. Die Schuleingangsuntersuchung erfolgt mehrheitlich in einem Zeitraum zwischen 10 und 14 Monaten vor der Einschulung, wenn die Kinder zwischen 5 und 6 Jahre alt sind. Vier Länder haben und zwei Länder planen eine vorgezogene Schuleingangsuntersuchung (24–15 Monate vor der Einschulung) im 4. bis 5. Lebensjahr der Kinder. Zur Erfassung des Sprach- und Entwicklungsstands wird überwiegend das Instrument SOPESS (13 Länder) eingesetzt. Darüber hinaus werden ergänzend weitere Verfahren genutzt und in einigen Ländern auch landeseigene Instrumente.

Fördermaßnahmen und Zielgruppen

An die Erhebung des Sprach- und Entwicklungsstands von Kindern schließen sich in 11 Ländern Fördermaßnahmen zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung an. Die Zielgruppe dieser nahezu durchweg verpflichtend wahrzunehmenden Fördermaßnahmen sind mehrheitlich sowohl Kinder aus Kindertageseinrichtungen als auch Kinder, die keine Kita besuchen (8 von 14 Fördermaßnahmen in den Ländern). Ebenfalls mehrheitlich richten sich diese Maßnahmen an

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und deren Deutschkenntnisse für den Schulbesuch auf Grundlage der Ergebnisse der Erhebungsverfahren oder der Einschätzung der Schule als unzureichend bewertet werden (6 der 8 Fördermaßnahmen für alle Kinder). Fördermaßnahmen, die einen entwicklungsbedingten Förderbedarf unabhängig von der Herkunftssprache der Kinder ansprechen, werden viermal von den Ländern genannt. Keine der bereits umgesetzten Maßnahmen zielt konkret auf die Förderung der Entwicklung in anderen Bereichen ab. In einem Land wird lediglich vage angedeutet, dass bei der geplanten verpflichtenden Fördermaßnahme auch andere Entwicklungsbereiche zu berücksichtigen sind.

3.2 Tabellarische Darstellung der Länderprofile

Tabelle 2 listet die in den Ländern eingesetzten standardisierten **Verfahren** zur Sprach- und Entwicklungsstandserhebung auf. Nichtstandardisierte Beobachtungen und Dokumentationen sind hier nicht enthalten. Ebenso werden allgemeine Landesprogramme zur Sprachförderung (zum Beispiel die landeseigene Fortsetzung des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“) nicht als konkrete Fördermaßnahmen berücksichtigt.

In der Spalte „**Pflicht**“ wird ausgewiesen, ob es eine gesetzliche Verpflichtung zur Umsetzung der Erhebung gibt. Wenn dabei nicht ausdrücklich eine freie Wahl des Erhebungsinstrumentes vorgesehen ist, ist auch das genannte Instrument im Landesrecht vorgegeben.

In den Spalten zu den „**Entwicklungsbereichen**“ wird dargestellt, welche Bereiche mit den jeweiligen Instrumenten grundsätzlich erfasst werden können, unabhängig von der konkreten Anwendungspraxis in den Ländern. Der Hinweis „sprachsensibel“ verdeutlicht, dass das Instrument Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) angemessen berücksichtigt.

Die **Zielgruppen** werden wie folgt differenziert:

- Kita-Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen
- Nicht-Kita-Kinder, die nicht in einer Kindertageseinrichtung angemeldet sind
- Alle Kinder – Kita- und Nicht-Kita-Kinder zusammen
- Kinder mit DaZ – Kinder mit Deutsch als zweiter Sprache
- Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen – die Fördermaßnahme bezieht sich auf deutsche Sprachkenntnis
- Kinder mit Sprachförderbedarf und Kinder mit Förderbedarf – die Fördermaßnahme bezieht sich auf die Sprachentwicklung oder Gesamtentwicklung unabhängig von der Muttersprache

Da die Kriterien (Besuch einer Kita, Sprachhintergrund, Sprachstand, Förderbedarf) unabhängig voneinander sind, überschneiden sich die Gruppen – ein Kind kann sich in mehreren Kategorien zugleich wiederfinden.

Das angegebene **Alter** bei den Zielgruppen bezieht sich bei den Erhebungsverfahren auf die Altersnormgruppe für das jeweilige verwendete Instrument und bei den Fördermaßnahmen auf die Altersgruppe der Kinder, die hieran teilnehmen.

Clusterung des Umsetzungsstands standardisierter Verfahren zur Erfassung des Sprach- und Entwicklungsstands von Kindern vor Schuleintritt und daran anschließender Fördermaßnahmen

Es lassen sich folgende Umsetzungsstände unterscheiden:

Länder, die landesgesetzlich verpflichtende, standardisierte Formen der Erhebung und ebenso verpflichtende Fördermaßnahme festgelegt haben oder dies zeitnah einführen. Die Erhebungen erfassen den Sprachstand und andere Entwicklungsbereiche:

BE; BY; SH

Länder, die landesgesetzlich verpflichtende, standardisierte Formen der Erhebung und ebenso verpflichtende Fördermaßnahme festgelegt haben oder dies zeitnah einführen. Die Erhebungen erfassen den Sprachstand:

BB; HB; HH; NI; NW; SL

Länder, die landesgesetzlich verpflichtende, standardisierte Formen der Erhebung (Sprachstand und/oder andere Entwicklungsbereiche) festgelegt haben oder dies zeitnah einführen:

RP

Länder, die landesgesetzlich verpflichtende Fördermaßnahmen bei festgestelltem Sprachförderbedarf oder unzureichenden Deutschkenntnissen durch die Schuleingangsuntersuchung oder bei der Schulanmeldung festgelegt haben.

BW; HE

Tabelle 2: Standardisierte Verfahren zur Erfassung des Sprach- und Entwicklungsstands von Kindern vor Schuleintritt und Fördermaßnahmen

Land	Verfahrensart	Pflicht	Erhebungsinstrument	Entwicklungsbereiche		Zielgruppe und Alter	Ort
				Sprache	weitere		
BB	Beobachtung	nein	Meilensteine der Entwicklung	x	x	Kita-Kinder; 2-5 Jahre	Kita
	Screening	ab Sommer 2027	SSV – Sprachscreening für das Vorschulalter (bis Juli 2027 Kindersprachtest KISTE möglich)	x		Alle Kinder; 5 Jahre	Kita
	Fördermaßnahme	ja	KSJE – Kompensatorische Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung (nach auffälligem SSV)	x		Alle Kinder mit Sprachförderbedarf ¹¹ ; 5 Jahre	Kita
BE	Beobachtung	ja	BeoKiZ – Beobachtung und Einschätzung im Kita-Alltag: kindzentriert und ganzheitlich (zum Zeitpunkt der Recherche eingeführt)	x	x	Kita-Kinder; 2,5-4,5 Jahre	Kita
	Screening	ja	Deutsch Plus 4	x		Nicht-Kita-Kinder; 3,5-4 Jahre	Kita, schulpyschologische und inklusionspädagogische Zentren
	Fördermaßnahme	ja	Vorschulische Sprachförderung - alltagsintegriert auf der Basis des Berliner Bildungsprogramms (nach auffälligem Deutsch Plus 4)	x		Alle Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen; 4,5-6 Jahre	Kita oder Sprachfördergruppe
BW	Beobachtung	nein	BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen	x	sprachsensibel	Kita-Kinder; 0-6 Jahre	Kita
		nein	Liseb – Literacy und Sprachentwicklung beobachten	x	sprachsensibel	Kita-Kinder; 2-4 Jahre	Kita
		nein	Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern	x		Kita-Kinder; 4-6 Jahre	Kita

¹¹ Alle Kinder mit Sprachförderbedarf: Unterstützungsbedarf in Bezug auf die sprachliche Entwicklung“ und unzureichende Sprach- bzw. Deutschkompetenz.

Land	Verfahrensart	Pflicht	Erhebungsinstrument	Entwicklungsbereiche		Zielgruppe und Alter	Ort
				Sprache	weitere		
BW	Beobachtung	nein	Sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrant*innenkindern in Kindertageseinrichtungen	x	sprachsensibel	Kita-Kinder; 3,5-6 Jahre	Kita
	Screening	nein	BIKO 3–6 – Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige	x	x	Kita-Kinder; 3-6 Jahre	Kita
	Fördermaßnahme	ja	SprachFit Säule 1 (nach auffälliger Schuleingangsuntersuchung) ab 2027/28 ¹²	x		Alle Kinder mit Sprachförderbedarf; 5 Jahre	Kita, Grundschule
BY	Beobachtung	ja	PERIK – Positive Entwicklung und Resilienz im Kitaalltag		x	Kita-Kinder; 4-6 Jahre	Kita
		ja	Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern	x		Kita-Kinder; 4-6 Jahre	Kita
		ja	Sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrant*innenkindern in Kindertageseinrichtungen	x	sprachsensibel	Kita-Kinder; 3,5-6 Jahre	Kita
	Screening	ja	BaSiS – Bayerisches Screening des individuellen Sprachstands	x		Alle Kinder; 4,5-5,5 Jahre	Grundschule
	Fördermaßnahme	ja	Vorkurs Deutsch 240 (nach auffälligem BaSiS)	x		Alle Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen; 4-6 Jahre	Kita, Grundschule
HB	Beobachtung	ja	BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen	x	sprachsensibel	Kita-Kinder; 0-6 Jahre	Kita
	Screening	ja	Primo Sprachtest – Digitale Sprachstandsfeststellung für Vorschulkinder im Rahmen der Schulanmeldung	x		Alle Kinder; 4,25-5,75 Jahre	Grundschule

¹² Die Förderung kann durch die SprachFit Säule 2, in Juniorklassen in der Grundschule fortgesetzt werden

Land	Verfahrensart	Pflicht	Erhebungsinstrument	Entwicklungsbereiche		Zielgruppe und Alter	Ort
				Sprache	weitere		
HB	Fördermaßnahme	ja	Kita-Brückenjahr	x		Nicht-Kita-Kinder; ab 4 Jahre	Kita
HE	Beobachtung	nein	BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen	x sprachsensibel		Kita-Kinder; 0-6 Jahre	Kita
		nein	Grenzsteine der Entwicklung	x	x	Kita-Kinder; 0-6 Jahre	Kita
		nein	Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern	x		Kita-Kinder; 4-6 Jahre	Kita
		nein	Sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen	x sprachsensibel		Kita-Kinder; 3,5-6 Jahre	Kita
	Screening	nein	KiSS – Kindersprachscreening	x sprachsensibel		Kita-Kinder; 4-4,5 Jahre	Kita
	Screening im Rahmen der Schulanmeldung ¹³	nein	Sprachprofilanalyse nach Grieshaber	x sprachsensibel		Alle Kinder (DaZ und deutschsprachige) mit Förderbedarf; 5-17 Jahre	Kita, Grundschule
		nein	LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache	x sprachsensibel		Alle Kinder (DaZ und deutschsprachige) mit Förderbedarf; 3-7 Jahre	Grundschule
	Fördermaßnahme	ja	Sprachkurs bei Zurückstellung vom Schulbesuch	x		Alle schulpflichtigen Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen; 6 Jahre	Grundschule

¹³ Bei der Schulanmeldung findet zusätzlich zur regulären Schuleingangsuntersuchung eine Sprachstandserhebung im Ermessen der Grundschule statt. Das kann ein freies Gespräch sein oder bei festgestellten Auffälligkeiten ein standardisiertes Verfahren. Für die Verpflichtung zum Vorlaufkurs reicht die Einschätzung der Grundschule.

Land	Verfahrensart	Pflicht	Erhebungsinstrument	Entwicklungsbereiche		Zielgruppe und Alter	Ort
				Sprache	weitere		
HE	Fördermaßnahme	ja	Vorlaufkurs auf Basis des Sprachförderkonzeptes Deutsch für den Schulstart (DfdS) (nach Auffälligkeit bei Schulanmeldung)	x		Alle Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen; 6 Jahre	Grundschule (im Einvernehmen mit dem Träger auch in der Kita)
HH	Beobachtung	nein	LEA-VSK – Lernausgangslage Vorschulklasse	x	x	Alle Kinder; 5-6 Jahre	Grundschule
		nein	LEWI-VSK Lernentwicklung Vorschulklasse	x	x	Alle Kinder; 5-6 Jahre	Grundschule
		in Verbindung mit VVV-Screening ¹⁴	HAVASE 4 – 8 – Hamburger Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung 4- bis 8-Jähriger (Bestätigungsverfahren nach auffälligem VVV)	x	sprachsensibel	Alle Kinder mit Sprachförderbedarf; 4-8 Jahre (siehe Fußnote 10)	Kita und Grundschule
	Screening	ja	VVV – Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger	x		Alle Kinder; 4,5 Jahre	Grundschule
	Fördermaßnahme	ja	Additive Sprachförderung im Vorschuljahr in Kleingruppen (nach auffälligem VVV und ggf. HAVASE)	x		Alle Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen; 5-6 Jahre	Grundschule und Kita
MV	Beobachtung	nein	KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern	x	x	Kita-Kinder; 3,5-6 Jahre	Kita
	Screening	nein	DESK 3–6 R – Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten – Revision	x	x	Kita-Kinder; 3-6 Jahre	Kita
NI	Beobachtung	nein	Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern	x		Kita-Kinder; 4-6 Jahre	Kita

¹⁴ Das VVV-Verfahren an der wohnortnahen Grundschule ist verpflichtend. HAVASE 4-8 wird dann in der Kita eingesetzt, wenn im VVV ein einfacher Sprachförderbedarf erkannt wird, oder Kinder sprachlich auffällig sind. Bei Kindern, die nicht in der Kita sind, entscheidet die Grundschule über den Einsatz von HAVASE 4-8 zur vertiefenden Diagnostik.

Land	Verfahrensart	Pflicht	Erhebungsinstrument	Entwicklungsbereiche		Zielgruppe und Alter	Ort
				Sprache	weitere		
NI	Beobachtung	nein	Sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen	x	sprachsensibel	Kita-Kinder; 3,5-6 Jahre	Kita
	Screening im Rahmen der Schulanmeldung ¹⁵	ja	Verpflichtende Erhebung der Sprachkenntnisse in Deutsch	x		Nicht-Kita-Kinder; 5-6 Jahre	Grundschule
	Fördermaßnahme	ja	Schulische Sprachfördermaßnahme	x		Nicht-Kita-Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen; 5-6 Jahre	Grundschule
NW	Beobachtung	nein	BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen	x	sprachsensibel	Kita-Kinder; 0-6 Jahre	Kita
		nein	DJI-Beobachtungsleitfaden – Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten	x		Kita-Kinder; 0-3 Jahre	Kita
		nein	Liseb – Literacy und Sprachentwicklung beobachten	x	sprachsensibel	Kita-Kinder; 2-4 Jahre	Kita
		nein	Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern	x		Kita-Kinder; 4-6 Jahre	Kita
		nein	Sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen	x	sprachsensibel	Kita-Kinder; 3,5-6 Jahre	Kita
	Screening	ja	Delfin 4 – Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz In Nordrhein-Westfalen bei 4-Jährigen	x		Kita-Kinder ¹⁶ /Nicht-Kita-Kinder; 4 Jahre	Grundschule

¹⁵ Die Feststellung der Sprachkenntnisse erfolgt zusätzlich zur regulären Schuleingangsuntersuchung, bei der Schulanmeldung auf Basis bewährter Diagnoseverfahren, die im Ermessen der Schule liegen.

¹⁶ Kinder in Kindertageseinrichtungen, deren Eltern der Entwicklungsdokumentation (schriftlich-bildlich geführte Dokumentation der Entwicklung, Kompetenzen und Förderbedarfe eines Kindes in verschiedenen Bereichen) nicht zugestimmt haben. Die Erstellung und Fortführung der Entwicklungsdokumentation erfordert grundsätzlich die Zustimmung der Eltern; und ist häufig in Aufnahme- bzw. Betreuungsverträgen geregelt. Zusätzlich wird der Sprachstand für alle Kinder auch noch einmal bei der Schulanmeldung erhoben.

Land	Verfahrensart	Pflicht	Erhebungsinstrument	Entwicklungsbereiche		Zielgruppe und Alter	Ort
				Sprache	weitere		
NW	Fördermaßnahme	ja	Delfin 4 Förderung (nach auffälliger Delfin 4 Diagnostik)	x		Nicht-Kita-Kinder mit Sprachförderbedarf; 4,5 Jahre	Familienzentrum, PLUSKita
		ab Sommer 2028	ABC-Klassen (Einführung im Rahmen der vorgezogenen Schulanmeldung)	x		Alle Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen; im Jahr vor Einschulung	Grundschule
RP	Beobachtung	nein	SiAb – Sprache im Alltag beobachten	x sprachsensibel		Kita-Kinder; 4,5 Jahre	Kita
		nein	Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern	x		Kita-Kinder; 4-6 Jahre	Kita
		nein	Sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrant*innen in Kindertageseinrichtungen	x sprachsensibel		Kita-Kinder; 3,5-6 Jahre	Kita
		nein	VER-ES – Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung	x		Kita-Kinder; 5 Jahre	Kita
		ja	VER-ES 2.0 – Verfahren zur Einschätzung der Sprachkompetenzen im Rahmen der Schulanmeldung	x		Nicht-Kita-Kinder; 4,5 Jahre	Grundschule
SH	Beobachtung	nein	BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen	x sprachsensibel		Kita-Kinder; 0-6 Jahre	Kita
		ab Sommer 2028	EVi – Entwicklungsfokus Viereinhalb (als Modellprojekt zur Erprobung system. Sprachfeststellung)	x	x	Kita-Kinder; 4,5-6 Jahre	Kita
		nein	Grenzsteine der Entwicklung	x	x	Kita-Kinder; 0-6 Jahre	Kita
		nein	KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern	x	x	Kita-Kinder; 3,5-6 Jahre	Kita

Land	Verfahrensart	Pflicht	Erhebungsinstrument	Entwicklungsbereiche		Zielgruppe und Alter	Ort
				Sprache	weitere		
SH	Beobachtung	nein	Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern	x		Kita-Kinder; 4-6 Jahre	Kita
		nein	Sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen	x	sprachsensibel	Kita-Kinder; 3,5-6 Jahre	Kita
	Fördermaßnahme	ab Sommer 2028	alltagsintegriert, bei erheblichen Förderbedarf als schulische Sprachförderung über EVi und ergänzende Maßnahmen	x	(x) ¹⁷	Alle Kinder mit Sprachförderbedarf; 4,5 Jahre	Grundschule, Kita ¹⁸
	Screening im Rahmen der Schulanmeldung ¹⁹		HAVAS-5: Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-Jährigen	x		Nicht-Kita-Kinder; 5 Jahre	Grundschule
SL	Screening	ab Herbst 2027	KI-gestütztes Verfahren (Wuschel-APP) im Rahmen von Startklar Deutsch	x		Alle Kinder; 4 Jahre	Kita, per APP
	Fördermaßnahme	ab Herbst 2027	Startklar Deutsch, ergänzendes Sprachbildungs- und Sprachförderkonzept (additive Förderung) nach auffälliger Startklar Deutsch - Diagnostik	x		Alle Kinder mit Sprachförderbedarf	Kita
SN	Screening	nein	SSV – Sprachscreening für das Vorschulalter	x		Kita-Kinder; 3-5,11 Jahre	Kita
ST	<i>aktuell keine Vorgaben des Landes für standardisierte Verfahren für Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen</i>						
TH	<i>aktuell keine Vorgaben des Landes – das Land plant verpflichtende standardisierte Sprachstandserhebungen</i>						

¹⁷ Es soll bei der kommenden verpflichtenden Fördermaßnahme berücksichtigt werden, dass Sprache in engem Zusammenhang mit weiteren Entwicklungsbereichen steht, insbesondere mit sozialen, lernmethodischen und motorischen Kompetenzen

¹⁸ Kinder, die noch nicht in einer Kindertageseinrichtung betreut werden, erhalten eine Empfehlung und Unterstützung bei der Findung eines Betreuungsangebots mit entsprechender Förderung.

¹⁹ Bei der Schulanmeldung findet zusätzlich zur regulären Schuleingangsuntersuchung eine Sprachstandserhebung im Ermessen der Grundschule statt. Als mögliches Verfahren gibt es die Empfehlungen für HAVAS-5.

4 Zusammenführung der Ergebnisse

4.1 Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen – eine Analyse von Stärken und Schwächen

Die systematische Erfassung von Sprach- und Entwicklungsständen ist ein zentrales Instrument zur Früherkennung von Förderbedarfen und zur Planung gezielter pädagogischer Maßnahmen. Gleichzeitig wirft die Implementierung solcher Erhebungsverfahren eine Reihe von Fragen auf: Wie können sie unter den gegebenen Bedingungen praktisch umgesetzt werden? Welche Auswirkungen haben sie auf die Kinder selbst? Inwiefern liefern die unterschiedlichen Verfahren zuverlässige und verwertbare Ergebnisse? Führt die Nutzung dieser Ergebnisse tatsächlich zu einer angemessenen und förderlichen Unterstützung der Kinder?

Um diese Fragen systematisch zu beantworten, werden im Folgenden vier zentrale Bereiche analysiert: die Umsetzungsbedingungen von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen, ihre Auswirkungen auf die Kinder, die Qualität und Zuverlässigkeit der Ergebnisse sowie die praktische Nutzung dieser Ergebnisse für die Förderung. Für jeden Bereich werden die förderlichen Aspekte (Stärken) sowie die Herausforderungen und Probleme (Schwächen) systematisch dargestellt (Tabelle 3), um ein differenziertes Verständnis zu ermöglichen.

Tabelle 3: Stärken und Schwächen der Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen

Stärken	Schwächen
Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen	
<p>Integration in den pädagogischen Alltag</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erhebungen, die in den pädagogischen Alltag integriert werden können, bedeuten weniger Unterbrechung des Alltags und erlauben einen effizienten Ressourceneinsatz. • Insbesondere Beobachtung als Verfahren zur Erfassung der kindlichen Entwicklung lässt sich unauffällig in den Kita-Alltag integrieren und wird von Kindern nicht als Testsituation wahrgenommen. <p>Qualifikation und Schulung der Fachkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei gezielter Schulung zur Anwendung von Verfahren verstehen Fachkräfte das Ziel der Erfassung der kindlichen Entwicklung und können diese methodengerecht umsetzen. • Multiprofessionelle Teams stärken eine fachgerechte Auswahl und Anwendung der Verfahren, wenn 	<p>Personalbelastung und Ressourcenmangel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Screenings und Tests sind ressourcenintensive Verfahren (Raum, Technik, Zeit) und benötigen Vor- und Nachbereitung für eine kindgerechte Umsetzung. • Personalengpässe führen dazu, dass Erhebungen (alle Verfahren, aber insbesondere standardisierte Beobachtungen und Screenings) nebenbei, verkürzt oder verspätet durchgeführt werden. Die Erhebung wird als zusätzliche Belastung empfunden und routinemäßig abgehakt. • Fehlende Rückzugsmöglichkeiten, Lärm oder Zeitdruck in der Einrichtung erschweren eine ruhige Erhebungssituation für standardisierte Verfahren, z. B. Screenings. <p>Qualifikation und Schulung</p>

Personen aus unterschiedlichen Professionen ihre Kompetenzen und Erfahrungen einbringen.

- Zusätzliche spezialisierte Fachkräfte mit entwicklungspsychologischer Kompetenz in Kitas in herausfordernden Lagen, können bei der Auswahl von Fördermaßnahmen unterstützen.

Effiziente Ressourcennutzung durch strukturierte Verfahren

- Eine stufenweise Erfassung kindlicher Entwicklungsstände mit verschiedenen Verfahren (kontinuierliche Beobachtung ab Kita-Eintritt und gezieltes Screening und ggf. Test im Alter von vier Jahren) führt zu validen Ergebnissen und erlaubt effizienten Ressourceneinsatz.

Technologische Unterstützung und Digitalisierung

- Standardisierte Tools (z. B. DESK) bieten praxisnahe Handreichungen zur praktischen Durchführung sowie digitale Dokumentations- und Auswertungshilfen an, Ergebnisse werden automatisiert aufbereitet, was den Verwaltungsaufwand für Fachkräfte reduziert (Zeitersparnis).

- Unklare Anwendungsregeln oder mangelhaft geschulte Fachkräfte führen zu Unsicherheit und Fehlern in der Anwendung der Verfahren und Auswertung der Ergebnisse.
- Standardisierte Erhebungsverfahren benötigen eine Einweisung der durchführenden Fachkraft.
- Fachkräfte können sich in der Rolle als Erhebende der kindlichen Entwicklung sowie Förderplanende häufig überfordert fühlen, vor allem ohne fachgerechte Unterstützung.

Prozessoptimierung und Strukturen

- Begrenzte personelle Kapazitäten, hoher Zeitdruck und stark routinisierte Arbeitsabläufe begünstigen, dass Entwicklungsbeobachtung auf eine formale Checklisten-Mentalität reduziert wird.
- Digitale Hilfsmittel werden bislang kaum flächendeckend genutzt.

Auswirkungen auf Kinder

Testumgebung und Testsituation

- Bei Erhebungen in vertrauter, alltäglicher Kita-Umgebung fühlen sich Kinder sicherer.
- Die Beobachtung durch vertraute Bezugspersonen erfolgt meist spielerisch und integriert in den Tagesablauf, sodass sich Kinder wohl fühlen.

Emotionale Auswirkungen auf die Kinder

- Positive Rückmeldungen zu ihren Fähigkeiten können Kinder ermutigen und motivieren.
- Erhebungen in der Gruppe können bei qualitätsgesicherter Durchführung zeit- und ressourceneffizient umgesetzt werden und sind für Kinder mit minimaler Belastung und teils mit Freude verbunden.
- In einem mehrstufigen System werden Testverfahren nur bei erkannten Auffälligkeiten notwendig, sodass Kinder nicht unnötig belastet werden, wenn keine Auffälligkeiten vorliegen.

Testumgebung und Testsituation

- Einzelerhebungen in fremder Umgebung oder mit fremder Fachperson können Kinder verunsichern.

Sprachliche und kommunikative Hürden

- Nicht sprachensible Verfahren stellen insbesondere für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen oder besonderen Förderbedarfen hohe Verständnishürden dar, sodass Aufgabenanforderungen häufig nicht angemessen erfasst werden.
- Werden Screeningverfahren nicht an die individuellen Voraussetzungen der Kinder (z. B. Mehrsprachigkeit, Alter, Behinderung) angepasst, besteht die Gefahr fehlerhafter Interpretation der Ergebnisse, die zu Fehldiagnosen führen und segregierende Effekte verstärken können.

Emotionale Auswirkungen auf Kinder

- Kinder erleben Misserfolge, wenn sie Aufgaben nicht lösen können oder im Vergleich zu anderen schlechter abschneiden.
- Wiederholte Erhebungen oder straffe Abläufe können bei einzelnen Kindern Erschöpfung und Unsicherheit auslösen und entmutigend sein, wenn keine Perspektive auf Besserung deutlich wird.

- Erfahrungen von „anders sein“ werden besonders dann verstärkt, wenn keine sprachensible altersadäquate, inklusive Anpassung im Rahmen der Erhebung erfolgt.

Ergebnisgenauigkeit

Standardisierte und validierte Verfahren

- Standardisierte, validierte Verfahren bieten objektive Vergleichswerte (Norm- und Cut-off-Werte).
- Standardisierte Verfahren können digital gestützte Ergebnisberichte als Gesprächsgrundlage für Zusammenarbeit mit Eltern und Weiterverweisung bieten.

Längsschnittliche und vergleichende Perspektive

- Eine längsschnittliche Betrachtung und Erhebung (z. B. kontinuierliche Beobachtung) ermöglicht ein Bild des Entwicklungsverlaufs, von subtilen Veränderungen und Entwicklungssprüngen.
- Screenings (z. B. Grenzsteine der Entwicklung) sind als Suchverfahren konzipiert, um mit wenig Aufwand Auffälligkeiten im Entwicklungsstand zu einem bestimmten Zeitpunkt zu identifizieren.

Einbindung mehrerer Perspektiven und Datenquellen

- Die Einbindung der Familienperspektive und Berücksichtigung des individuellen familiären Sprachhintergrunds verbessert die Zuverlässigkeit der Ergebnisse.
- Eine Mischung aus quantitativen (z. B. Screeningergebnissen) und qualitativen Daten (z. B. Elternaussagen zu sozio- emotionaler Entwicklung) erhöht die Aussagekraft.

Konkrete Handlungsableitung und Förderplanung

- Verschiedene Verfahren (wie z. B. das DESK) erlauben durch die konkreten Beschreibungen der erhobenen Teilkompetenzen die Ableitung von bereichsbezogenen Förderzielen.
- Eine stufenweise Kombination der Verfahren (Beobachtung, Screening, Test bei Auffälligkeiten) ermöglicht eine passgenaue Ableitung von Unterstützung zur Erreichung der Förderziele.

Mehrstufige Diagnostik und Prävention von Überdiagnostik

- Ein mehrstufiges Vorgehen verhindert eine Überdiagnostik und ermöglicht spezifische Abklärung (z. B. ob Sprachförderung oder gezielte Therapie notwendig ist).

Mangelnde Standardisierung und Vergleichbarkeit

- Vielfältige Erhebungsverfahren und ein Mangel an bundesweit einheitlichen Verfahren, Instrumenten, Ratingregeln und Normwerten führen zu regional unterschiedlichen Erhebungsergebnissen und erschweren die Vergleichbarkeit.
- Beobachtungsverfahren sind anfälliger für uneinheitliche Interpretation. Die hohe Varianz der Ergebnisse ist unter anderem auf Ratereffekte zurückzuführen, die durch subjektive Wahrnehmungen, Erwartungshaltungen und Vorerfahrungen der Fachkräfte beeinflusst werden.
- Ohne Ratingregeln und Schulung zur Einhaltung dieser Regeln ist bei standardisierten Beobachtungsverfahren Objektivität nicht garantiert.
- Screenings sind Momentaufnahmen und bilden die Kompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt ab, geben aber keine Hinweise auf die Entwicklungsverläufe.

Fehlende Differenzierung zwischen Förder- und Therapiebedarf

- Verfahren unterscheiden oft nicht klar genug zwischen Förder- und Therapiebedarf.
- Erhebungen ohne Einbezug individueller Lebensumstände führen zu falsch-hoher Verdachtsrate bei mehrsprachigen Kindern (Therapieempfehlung statt Sprachförderung).
- Alters- oder entwicklungsbedingte Unterschiede werden bei der Interpretation mitunter nicht ausreichend berücksichtigt.

- Eine mehrstufige (Ampelsystem-)Logik (z. B. grün/gelb/rot) zur einfachen Einordnung des Entwicklungsstands leitet klare Handlungen ab, statt Unsicherheit zu belassen.

Nutzung der Ergebnisse (Förderpraxis)

Passgenaue Förderplanung und Zielsetzung

- Eine Förderung im Kita-Alltag erlaubt eine Verknüpfung verschiedener Entwicklungsbereiche (Sprache, Bewegung, sozial-emotionale Kompetenzen, Kognition) im Sinne eines ganzheitlichen Förderansatzes.
- Qualitätsgesicherte Erhebung und Auswertung bilden eine gute Grundlage für die Ableitung passgenauer Fördermaßnahmen.

Zusammenarbeit mit Eltern

- Direkter Elternkontakt ermöglicht niedrigschwellige Einbindung bei der Förderung der Kinder.
- Zur Unterstützung der Erziehungs- und Förderkompetenz können Eltern zielgerichtet an z. B. Beratungsstellen oder Elternkurse verwiesen werden.

Multiprofessionelle Expertise und qualifiziertes Personal

- Strukturierte Förderangebote profitieren von multiprofessionellen Teams (z. B. Fachkräfte aus therapeutischen Berufen, Heilpädagogik).
- Akademisch ausgebildete Fachkräfte oder Fachkräfte mit spezifischem Profil können Teams darin stärken, Förderung bedarfsgerechter zu gestalten.

Vernetzung und interdisziplinäre Zusammenarbeit

- Eine gute Abstimmung zwischen Kita und weiteren Fachstellen (z. B. Sozialpädiatrie) erhöht die Passgenauigkeit der Hilfen und Förderung.
- Bei besonderem Bedarf kann zielgerichtet auf spezialisierte Stellen (z. B. Logopädie, Sozialpädiatrisches Zentrum) verwiesen werden.
- Kooperationen (Familienzentren, Frühförderstellen, Netzwerke) ermöglichen niedrigschwellige Zusatzangebote.
- Eine Zusammenarbeit zwischen Kita und Schulen erleichtert den Übergang für Kinder.

Alltagsintegrierte Förderung

- Alltagsintegrierte Förderung findet direkt in Alltagssituationen (z. B. Frühstück, Spiel) statt, was für die Kinder eine hohe Relevanz und Authentizität bedeutet.

Umsetzungslücke zwischen Erhebung und Förderpraxis

- Erhebungs- und Beobachtungsergebnisse werden meist gut dokumentiert, aber nicht immer regelmäßig zur konkreten Anpassung der Förderung genutzt.
- Mitunter werden Kinder an logopädische Fachstellen überwiesen, obwohl die zugrunde liegenden Auffälligkeiten primär auf einen unzureichenden Kontakt zur deutschen Sprache oder auf einen begrenzten alltagsbezogenen Sprachinput zurückzuführen sind.
- Fördermaßnahmen sind ohne enge Abstimmung mit dem Familien-Alltag oft wenig nachhaltig.

Elternbeteiligung und Chancengerechtigkeit

- Es fehlt häufig an Zeit, um die Ergebnisse mit den Eltern ausführlich zu besprechen und gemeinsame Förderziele zu entwickeln, sowie Fördermöglichkeiten in Kita und Familie abzustimmen.
- Förderangebote sind abhängig vom Engagement und den Ressourcen der Eltern; Kinder mit weniger aktiven und ressourcenarmen Eltern erhalten seltener additive Förderung.

Systematische Fragmentierung und fehlende Abstimmung

- Die Trennung zwischen Gesundheits-, Sozial- und Bildungssystem führt dazu, dass Fördermaßnahmen oft nicht aufeinander abgestimmt sind und Kinder „durchs Raster“ fallen.
- Ein Wechsel zwischen verschiedenen Förderorten kann die anhaltende, passgenaue Unterstützung für das Kind erschweren.
- Eine fehlende Abstimmung zwischen Gesundheitssystem und Kindertagesbetreuung kann dazu führen, dass additive Förderung isoliert erfolgt und alltagsintegrierte Unterstützungsansätze nicht ausreichend berücksichtigt werden.

- Pädagogische Fachkräfte können im direkten Kontakt responsiv auf sprachliche und soziale Signale eingehen.
- Pädagogische Fachkräfte haben im Alltag engen Kontakt zu Kindern und können spontanes Lernverhalten der Kinder aufgreifen.
- Additive Förderung außerhalb der Kita kann den Transfer von Fördermaßnahmen in den Kita-Alltag erschweren.

Additive und intensivierete Förderung

- Additive Förderung (z. B. in Kleingruppen) ermöglicht gezieltes Arbeiten an spezifischen Entwicklungsfeldern und bietet individuelle Zuwendung.
- Eine Kombination aus alltagsintegrierter Basisförderung und additiver Intensivförderung gilt als wirksames Modell (z. B. für Kinder mit Förderbedarf).
- Additive Angebote können Peer-Learning (Lernen in Kleingruppen) ermöglichen.

Wirksamkeitskontrolle und Evaluation

- Systematische Dokumentation der kindlichen Entwicklung ermöglicht eine kontinuierliche Überprüfung, ob Förderung tatsächlich wirkt.

Ambulante Versorgung und externe Förderung

- Ambulante Förderung/Einzeltherapie ist oft mit langen Wartezeiten, organisatorischem Aufwand und Verlust des Alltagsbezugs verbunden.

Infrastruktur- und Ressourcenmängel in Kitas

- Kitas fehlt häufig geeigneter (Rückzugs-)Raum für Erhebungen und gezielte Förderung.
- Viele Kitas sind personell und organisatorisch stark belastet – ungleiche Qualität der Förderung nach Standort.
- Alltagsintegrierte Förderung kann im Alltag oft durch Zeitdruck, Lärm, große Gruppen erschwert werden.
- Strukturierte, additive Förderung ist im Alltag sehr zeit- und personalintensiv – insbesondere Kitas in sozial schwierigen Lagen.
- Multiprofessionelle Teams sind in vielen Kitas nicht vorhanden.

Fazit

Die Analyse der Stärken und Schwächen zeigt ein ambivalentes Bild: Ein mehrstufiges Verfahren unter Einsatz standardisierter Erhebungsarten (Beobachtung → Screening → Test) bietet sowohl methodische Vorteile als auch Potenziale für eine effiziente Nutzung von Ressourcen, zeigt zugleich jedoch auch strukturelle und praktische Begrenzungen. Beobachtung, Screening und Test ergänzen sich dabei situationsgerecht und können sinnvoll kombiniert werden. Die praktische Umsetzung erweist sich jedoch als anspruchsvoll. Die zentralen Hürden liegen dabei weniger in den Verfahren selbst, sondern in strukturellen Engpässen – insbesondere durch Personalmangel, fehlende Qualifizierungskapazitäten und zusätzliche Anforderungen an die Kindertagesbetreuung.

Besonders problematisch ist die Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und alltäglichen Rahmenbedingungen: Während Erhebungen in der Kita-Umgebung kindgerecht und integrierbar in den Kita-Alltag sind, führt die Belastungssituation des Personals zu dem Risiko, dass Erhebungen routinemäßig, verkürzt oder nebenbei durchgeführt werden. Zudem kann ohne systematische Unterstützung, z. B. durch spezialisierte Fachkräfte die Ergebnisqualität und Zuverlässigkeit eingeschränkt sein – besonders bei heterogenen Kindergruppen und mehrsprachig aufwachsenden Kindern.

Eine gelingende Implementierung erfordert daher nicht primär die Entwicklung neuer Erhebungsverfahren, sondern die Gestaltung guter Rahmenbedingungen: bedarfsgerechte Personalausstattung, zusätzliche spezialisierte Fachkräfte in Kitas in herausfordernden Lagen,

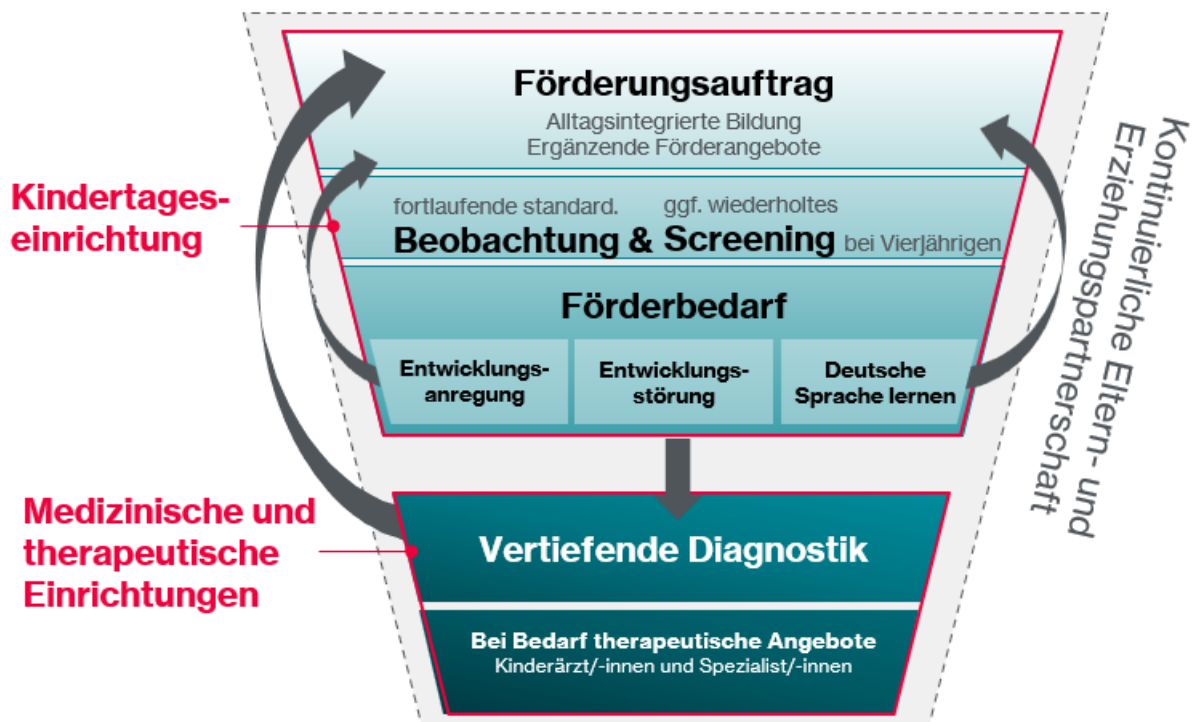
systematische Schulungsangebote sowie eine stärkere Vernetzung mit externen Fachstellen. Ohne diese strukturellen Voraussetzungen besteht das Risiko, dass Erhebungen ihren Zweck – die förderliche und inklusive Unterstützung aller Kinder – verfehlen.

4.2 Empfehlungen für eine praxisnahe Umsetzung

Die Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen und anschließender bedarfsgerechter Fördermaßnahmen betrifft eine Vielzahl von Akteuren wie z. B. Träger, Fachberatungen, pädagogische und spezialisierte Fachkräfte sowie die Bundes- und Landesebene. Sie erfordert den Aufbau und die Weiterentwicklung geeigneter struktureller und organisatorischer Rahmenbedingungen sowie begleitender Unterstützungsmaßnahmen, insbesondere im Hinblick auf personelle, fachliche, finanzielle und räumliche Ressourcen, die auf gesetzlicher Ebene verlässlich abzusichern sind.

Abbildung 3 zeigt die konsolidierten Empfehlungen aus den Experten-Hearings, dem Experten-Workshop sowie einschlägiger Literatur für die Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen in Vorbereitung eines QEG. Die Abbildung stellt die Diagnostik- und Fördermaßnahmen im jeweiligen Kontext dar. Die notwendigen Rahmenbedingungen und Ressourcen werden mit den Zusammenhängen der einzelnen Ebenen und Akteure im Folgenden sukzessiv erläutert.

Abbildung 3: Etablierung passgenauer Förderung



4.2.1 Zielsetzung und Entwicklungsbereiche

- **Nutzen der Erhebungen: Etablierung passgenauer Förderung**

Die Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen sollen nicht lediglich Auffälligkeiten identifizieren, sondern eine passgenaue Förderung aller Kinder ermöglichen. Dies erfordert eine Orientierung der Akteure hin zu einem ressourcenorientierten Ansatz, der die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder in den Fokus stellt, anstatt sie primär über Defizite zu erfassen. Um das Risiko von Stigmatisierung und Ausgrenzung zu vermeiden, sollten die Ergebnisse primär als Grundlage für Förderung verstanden werden – als Einschluss- und Unterstützungskriterium, das sicherstellt, dass allen Kindern bedarfsgerechte Maßnahmen zugeordnet werden, und nicht als Instrument der Ausschließung oder Etikettierung. Der Fokus sollte darauf liegen, welche Kinder zusätzliche Unterstützung benötigen, um ihre Entwicklung bestmöglich zu fördern. Dieser Ansatz fördert Inklusion, weil er alle Kinder als förderwürdig versteht, Ausgrenzung vermeidet, individuelle Bedarfe in den Fokus stellt und das Kindeswohl als zentralen Maßstab setzt.

Dabei sollte das in der Medizin und in der medizinischen Forschung international verankerte Prinzip²⁰ gelten, dass Kinder nur dann (belastenden) Tests ausgesetzt werden sollten, wenn im Rahmen einer sorgfältigen Risiko-Nutzen-Abwägung und unter Berücksichtigung des Kindeswohls ein klar erkennbarer Nutzen für das einzelne Kind oder für eine definierte Gruppe von Kindern besteht. Eine Verpflichtung zur Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen ist daher nur zu rechtfertigen, wenn alle teilnehmenden Kinder, aber besonders jene mit Förderbedarf, von den daraus resultierenden Maßnahmen profitieren. Es wird daher empfohlen, das Wording der „Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen“ um das Ziel der „Etablierung passgenauer Förderung“ zu erweitern und dieses stärker zu kommunizieren.

- **Berücksichtigung verschiedener Entwicklungsbereiche**

Der individuelle Förderbedarf sollte für die bildungsrelevanten Teilkompetenzen in der sprachlichen, motorischen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung im Rahmen der Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen erfasst werden. Diese sind zentrale Entwicklungsbereiche, die den Bildungsverlauf und die soziale Teilhabe beeinflussen. Aus den Erhebungsergebnissen sollten passgenaue Fördermaßnahmen abgeleitet und umgesetzt werden. Hierbei ist eine präzise Differenzierung der Förderbedarfe essenziell – z. B. zwischen mangelndem deutschsprachigem Input bzw. fehlenden Anregungen in weiteren Entwicklungsbereichen einerseits und Entwicklungsverzögerungen oder -störungen andererseits. Im Sinne einer ganzheitlichen Förderung sollen alle Kinder Entwicklungsanregungen im Kita-Alltag und Kinder mit spezifischem Förderbedarf zudem zusätzliche individuelle Fördermaßnahmen erhalten.

²⁰ Für Deutschland z. B. in der Stellungnahme „Forschung mit Minderjährigen“ der Zentralen Ethikkommission bei der Bundesärztekammer im Jahr 2004 mit Kriterien zu Risiko-Nutzen-Abwägung, Einwilligung und Kindeswohl.

4.2.2 Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen

- **Kita ist der geeignete Ort für Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen**

Die Kita ist der geeignete Ort für die Erhebung des aktuellen Entwicklungsstands zur Identifikation passgenauer Entwicklungsbegleitung und ergänzender pädagogischer Fördermaßnahmen. Kinder befinden sich in einer vertrauten Umgebung und werden von bekanntem pädagogischem Personal betreut, wodurch Erhebungen weniger wie formale Testsituationen wirken – im Gegensatz zu fremden Umgebungen wie ärztlichen Praxen. Das pädagogische Personal kennt den familiären Kontext der Kinder und kann Förderbedarfe realistischer einschätzen, etwa ob Entwicklungsrückstände auf fehlende Anregungen zurückzuführen sind. Zudem kann es die Entwicklung jedes Kindes individuell und in Relation zu Gleichaltrigen beurteilen. Da pädagogische Fachkräfte einen Förderungs- und Bildungsauftrag erfüllen, sollte ihre Fachlichkeit und Professionalität in dieser Rolle anerkannt und wertgeschätzt werden.

- **Mehrstufiges Verfahren zur Erhebung implementieren**

Zur Erhebung des aktuellen Entwicklungsstands und zur Identifikation passgenauer Entwicklungsbegleitung und ergänzender Fördermaßnahmen sollte ein systematisches mehrstufiges Verfahren unter Berücksichtigung der fachlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten angewandt werden.

Die niedrigschwellige und umfeldorientierte Erhebung des aktuellen Entwicklungsstands und die Identifikation passgenauer Entwicklungsbegleitung und pädagogischer Fördermaßnahmen sollte im ersten Schritt in der Kindertageseinrichtung erfolgen. Bei Verdacht auf eine Entwicklungsstörung sollte der pädiatrische Bereich einbezogen werden. Die angemessene weitergehende Förderung des Kindes ergibt sich schließlich aus dem erkannten pädagogischen oder pädiatrischen Förderbedarf.

Abbildung 4 gibt einen Überblick über das empfohlene Vorgehen zur Erhebung des aktuellen Entwicklungsstands zur Identifikation passgenauer Fördermaßnahmen:

1. **Kontinuierliche standardisierte Beobachtung und Dokumentation:** Für alle Kinder in der Kindertagesbetreuung gilt, dass die bereits etablierten Verfahren der kontinuierlichen Beobachtung und Dokumentation über die gesamte Kita-Zeit hinweg fortgeführt werden. Die Beobachtung sollte auf der Grundlage standardisierter Beobachtungsverfahren erfolgen, da sie eine einheitliche Beobachtungsqualität sicherstellen und sowohl Vergleiche zwischen Kindern derselben Altersgruppe als auch Verlaufseinschätzungen über längere Zeiträume hinweg ermöglichen. Auf diese Weise lassen sich subjektive Verzerrungen – etwa Milde- oder Strengfehler oder Halo-Effekt – reduzieren und die Objektivität der Einschätzungen erhöhen. Auf dieser Grundlage sollen der Entwicklungsverlauf ebenso wie die individuelle Wirksamkeit eingeleiteter Fördermaßnahmen regelmäßig und systematisch nachvollzogen werden.
2. **Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen:** Ergänzend werden Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen für alle vierjährigen Kinder mit Screening-Verfahren empfohlen. Screenings sind standardisierte Verfahren, die eine zeitökonomische Erfassung

zentraler Entwicklungsbereiche ermöglichen und eine frühe Identifikation von Unterstützungsbedarfen erlauben. Durch vergleichbare Beschreibungen von Teilkompetenzen in den einzelnen Entwicklungsbereichen können sie zudem konkrete Ansatzpunkte für passgenaue Fördermaßnahmen liefern, sodass Erhebung und pädagogisches Handeln sinnvoll aufeinander bezogen werden können. Ein Screening sollte dabei folgende Merkmale erfüllen:

- eine objektive erste Einschätzung des Entwicklungsstands ermöglichen
 - im spielerischen und kindgerechten Rahmen durchführbar sein
 - Mehrsprachigkeit angemessen berücksichtigen
 - zeitökonomisch und ressourcenschonend angelegt sein
 - Vergleichbarkeit durch standardisierte Durchführung und Normierung gewährleisten
 - erste Hinweise für zielgerichtete Fördermaßnahmen liefern
3. **Weitergehende Diagnostik und Tests:** Wenn Fachkräfte aufgrund der Screening-Ergebnisse einen begründeten Verdacht auf eine Entwicklungsstörung haben, sollte das Kind pädiatrisch vorgestellt werden. Das kinderärztliche Personal führt gezielt Tests zur Einordnung eines möglichen therapeutischen Behandlungsbedarfs durch.
 4. **Mögliche wiederholte Erhebung bei auffälligen Befunden:** Im Anschluss könnte ergänzend zur kontinuierlichen Beobachtung eine erneute Durchführung des Screenings in der Kita ratsam sein. Die Zweckmäßigkeit und der geeignete Zeitraum für dieses Screening sollten in Abstimmung mit den jeweils zuständigen Fachkräften erfolgen. Das Ziel dieses Screenings ist es, die Auswirkungen der zusätzlichen additiven oder therapeutischen Förderung auf die Entwicklung des Kindes zu beleuchten.

Abbildung 4: Erfassung des Förderbedarfs im Rahmen von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen

Expertenempfehlung (wissenschaftliche Hearings)



Eigene Darstellung

© Prognos

- **Zugangsbarrieren abbauen, um viele Kinder zu erreichen**

Um allen Kindern gleiche Zugangschancen zur Kindertagesbetreuung zu ermöglichen, müssen Zugangsbarrieren systematisch abgebaut werden. Dies erfordert ein abgestimmtes Vorgehen auf mehreren Ebenen: transparente und nicht-diskriminierende Vergabeverfahren, eine aktive Rolle der Jugendämter bei der Platzvermittlung, Sensibilisierung von Trägern für segregationsrelevante Mechanismen, sowie die gezielte Ausrichtung des pädagogischen Angebots auf heterogene Kindergruppen. Parallel dazu sind niedrighschwellige Zugänge erforderlich, etwa durch mehrsprachige Beratungsangebote, sowie ausreichende personelle Ressourcen, die eine inklusive pädagogische Praxis ermöglichen – insbesondere für Beziehungsarbeit, individuelle Begleitung und Kooperation mit Eltern. Ergänzend ist die konsequente Sicherstellung des Rechtsanspruchs auf einen Kitaplatz notwendig. Eine solche mehrschichtige Strategie, verankert in einer Bedarfsermittlung und Angebotsplanung, die von vornherein auf Vielfalt ausgerichtet ist, bildet die Grundlage für chancengerechte frühe Bildung. In diesem Zusammenhang kommt den Frühen Hilfen eine zentrale Schnittstellenfunktion zu: Sie sollten die genannten Prozesse aktiv begleiten und verbindlich in Planung, Umsetzung und Auswertung frühkindlicher Unterstützungsmaßnahmen eingebunden werden, um Zugänge frühzeitig zu eröffnen und Familien bedarfsgerecht zu erreichen.

- **Berücksichtigung des Alters der Kinder**

Der Zeitpunkt der Erhebungen sollte sich am tatsächlichen Alter des Kindes orientieren. Es wird empfohlen, diese zwischen dem vierten Geburtstag und drei, aber maximal sechs Monate nach dem vierten Geburtstag durchzuführen. Dies hat folgende Vorteile:

- Der verbleibende Zeitraum bis zum Schulübergang erlaubt eine wirksame Umsetzung gezielter Fördermaßnahmen.
- Eine standardisierte, am Alter der Kinder ausgerichtete Erhebung schafft Vergleichbarkeit und eine kindgerechte Einordnung kindlicher Entwicklungsstände.
- Der Aufwand der Erhebungen verteilt sich besser über das Kita-Jahr, wenn nicht alle Kinder einer Kohorte zum selben Zeitpunkt getestet werden.

- **Familiensprache der Kinder berücksichtigen**

Ein zentraler Aspekt bei der Bestimmung von Sprachförderbedarfen besteht in der klaren Abgrenzung zwischen Sprachförderung und Sprachtherapie. Insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ermöglicht diese Differenzierung eine bedarfsgerechte und angemessene Unterstützung. Entsprechende Verfahren, die Mehrsprachigkeit systematisch berücksichtigen, liegen bereits vor und ermöglichen eine fundiertere Einschätzung des tatsächlichen Förderbedarfs.

4.2.3 Nutzung der Ergebnisse

- **Bedarfsgerechte Fördermaßnahmen umsetzen**

Ziel der Erhebung des kindlichen Sprach- und Entwicklungsstands ist es, individuelle Unterstützungsbedarfe zu erkennen und darauf aufbauend bedarfsgerechte Fördermaßnahmen umzusetzen. In der Kita wird die alltagsintegrierte Bildung kontinuierlich und für alle Kinder im pädagogischen Alltag durchgeführt. Bei besonderem Förderbedarf erhalten die Kinder in der Kita neben der alltagsintegrierten Bildung zudem spezifische additive Förderangebote, z. B. in Kleingruppen. Besteht ein therapeutischer Handlungsbedarf, erhält das Kind eine medizinisch indizierte therapeutische Intervention. Anschließend sollten die Kinder mit zusätzlichem (therapeutischen) Förderbedarf ein zweites Mal in den Kitas gescreent werden, um die Auswirkungen der Förder- oder Therapiemaßnahmen auf die Entwicklung des Kindes zu überprüfen und bei Bedarf gezielt nachzusteuern. Passgenaue Fördermaßnahmen sollten bei Bedarf idealerweise auch nach dem Schuleintritt fortgeführt werden; zur Vorbereitung dieses Übergangs sind eine enge Kooperation sowie ein regelmäßiger Austausch zwischen Kita und Schule sinnvoll.

- **Eltern- und Erziehungspartnerschaft stärken**

Eine ganzheitliche Perspektive auf kindliche Entwicklung, wie sie das ökosystemische Modell von Bronfenbrenner (1990) beschreibt, erfordert folglich einen Umfeldorientierten Förderansatz. Förderung ist demnach nicht isoliert zu verstehen, sondern schließt das gesamte Umfeld des Kindes – insbesondere die Familie – systematisch mit ein. Entsprechend müssen Eltern als Partner im gesamten Prozess einbezogen werden: von der Information über geplante Erhebungen über die Interpretation der Ergebnisse bis zur Planung und Umsetzung von Fördermaßnahmen in der Kita und im familiären Umfeld. Bei Bedarf werden spezialisierte Fachstellen mit eingebunden. Eine aktive Elternpartnerschaft kann eine kohärente und wirksame Unterstützung der kindlichen Entwicklung gewährleisten.

4.2.4 Personelle Ressourcen, Qualifizierung und Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte in Kitas

- **Aufwände zur Durchführung der Erhebungen und zur Planung und Begleitung von Fördermaßnahmen in allen Kitas**

Die individuelle und bedarfsgerechte Förderung der sozialen, emotionalen, körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes gehört zum Förderungsauftrag von Kindertagesbetreuung. Die Einführung einer verpflichtenden Sprach- und Entwicklungsstandserhebung und die darauffolgende Ableitung, Planung und Begleitung der gezielten Förderung verursachen jedoch zusätzliche Zeitaufwände in Kindertageseinrichtungen. Daher sollten die zeitlichen Aufwände für die Durchführung der Erhebungen sowie die Ableitung, Planung und Begleitung der anschließenden Fördermaßnahmen angemessen kompensiert werden.

Für die Ermittlung der notwendigen Zeitressourcen sind drei unterschiedliche Handlungsfelder zu differenzieren:

1. **Einmalige Ressource für die Erhebung des Sprach- und Entwicklungsstands:** Je nach Verfahren und verwendetem Instrument werden für die Erhebung **zwei bis drei Stunden pro Kind** benötigt. Für Kinder mit auffälligen Befunden kann ggf. eine Nachuntersuchung erforderlich sein.
2. **Kontinuierliche Ressource für die Ableitung, Planung und Begleitung der anschließenden Fördermaßnahmen:** Aus wissenschaftlichen Empfehlungen und Zeiterfassungsstudien lässt sich für kontinuierliche Aufgaben rund um die Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen und die anschließende Förderung ein Zeitbedarf von rund einer **halben Stunde pro Woche je vierjährigem Kind in der Kindertageseinrichtung** ableiten. Zu den Aufgaben zählen die Interpretation der Erhebungsergebnisse mit Ableitung konkreter Förderbedarfe, die Planung von Fördermaßnahmen, die Beobachtung der weiteren Entwicklung in den zu fördernden Bereichen sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Familien, weiteren fördernden Stellen und therapeutischem Personal sowie Schulen.
3. **Alltagsintegrierte und gegebenenfalls additive Förderung:** Alle Kinder erhalten eine alltagsintegrierte Förderung entsprechend § 22 Abs. 3 SGB VIII, die sich an ihrem individuellen Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen orientiert. Der Aufwand dafür ist je nach Anzahl der Kinder, Art der erforderlichen Förderung sowie den jeweils betroffenen Entwicklungsbereichen sehr unterschiedlich. Vor diesem Hintergrund ist es zentral, dass für diese Aufgaben eine angemessene Personalausstattung in den Kindertageseinrichtungen gewährleistet ist – in Kindertageseinrichtungen in herausfordernden Lagen sind zusätzliche Ressourcen erforderlich.

- **Fachkraft-Kind-Relation verbessern und mittelbare pädagogische Arbeitszeit erhöhen** (siehe Kompendium der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024))

Das Personal in Kitas stellt eine grundlegende Voraussetzung für pädagogische Qualität dar. Eine gute Personalausstattung ermöglicht nicht nur ausreichend Zeit für unmittelbare pädagogische Arbeit mit Kindern, sondern schafft auch Kapazitäten für mittelbare pädagogische Tätigkeiten und berufliche Weiterqualifizierung. Dies trägt wesentlich zur Stabilisierung des Fachkräfteangebots und zur Steigerung der Attraktivität des Berufsfeldes bei. Derzeit bestehen erhebliche regionale Disparitäten in der Personalausstattung, die sich insbesondere in unterschiedlichen Personal-Kind-Schlüsseln zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern manifestieren.

Im Kompendium der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) wird langfristig ein Personal-Kind-Schlüssel von einer pädagogischen Fachkraft zu 2,9 Kindern bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres bzw. 6,25 Kindern ab dem vollendeten dritten Lebensjahr empfohlen. Diese rechnerische Zahl setzt sich aus der wissenschaftliche empfohlenen Fachkraft-Kind-Relation von einer pädagogischen Fachkraft für jeweils bis zu vier Kinder bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres und für jeweils bis zu neun Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt für die unmittelbare pädagogische Arbeit, dem Umfang von 18 Prozent der Arbeitszeit für die mittelbare pädagogische Arbeitszeit sowie einem Umfang von 20 Prozent der Arbeitszeit für Ausfallzeiten zusammen. Diese sollten stufenweise erreicht werden, wobei innerhalb der ersten fünf Jahre ein Personal-Kind-Schlüssel von 1:4 bzw. 1:7,8 angestrebt wird. Ideale Bedingungen für wirksame Förderung entstehen insbesondere dann, wenn kleine Gruppen,

ein günstiger Personal-Kind-Schlüssel und gut qualifizierte, weitergebildete Fachkräfte zusammenwirken. Insbesondere für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien können solche Rahmenbedingungen dazu beitragen, bestehende strukturelle Benachteiligungen auszugleichen und verbesserte Ausgangschancen zu eröffnen (Arbeitsgruppe Frühe Bildung 2024, Kluczniok et al. 2024).

Darüber hinaus wird im Kompendium der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) empfohlen, dass Landesrecht ergänzende Regelungen für die Betreuung von Kindern in herausfordernden Lebenslagen vorsehen sollte.

- **Zusätzliche spezialisierte Fachkräfte in Kitas in herausfordernden Lagen einsetzen** (siehe Kompendium der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024))

Die Expertinnen und Experten erachten den Einsatz einer zusätzlich entwicklungspsychologisch ausgebildeten Fachkraft in jeder Kindertageseinrichtung für sinnvoll. Aufgaben dieser Fachkraft wären die Auswertung und Ergebnisinterpretation der Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen, die Ableitung passgenauer Fördermaßnahmen und Elterngespräche (mit Beteiligung der pädagogischen Fachkraft) sowie beratende Begleitung bei der Umsetzung der Förderung im pädagogischen und therapeutischen Kontext. Mit Blick auf die Realisierbarkeit werden zur personellen Unterstützung von Einrichtungen zusätzliche Fachkräfte zunächst für Kitas in herausfordernden Lagen empfohlen (Arbeitsgruppe Frühe Bildung 2024).

Einrichtungen in herausfordernden Lagen zeichnen sich häufig durch einen hohen Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf aus. Daher sollten diese zusätzlichen Fachkräfte speziell für sprachliche Bildung qualifiziert sein. Laut Kompendium der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) sind pädagogische Fachkräfte wie Erzieherinnen, Erzieher oder Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie Fachkräfte anderer Professionen, etwa Logopädinnen und Logopäden geeignet, sofern sie über Erfahrungen in der frühkindlichen und sprachlichen Bildung und Sprachförderung verfügen. Die zusätzliche Fachkraft sollte eine entsprechende Zusatzqualifikation absolviert haben (beispielsweise im Rahmen von Sprach-Kitas).

Ergänzend sollte zur zusätzlichen spezialisierten Fachkraft für Sprache auch eine Fachkraft für Kita-Sozialarbeit eingesetzt werden. Im Kompendium der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2022) wurden diesbezüglich zwei Handlungsziele formuliert: Die Fachkraft für Sprache unterstützt das Team bei der Umsetzung sprachlicher Bildung und bedarfsgerechter Sprachförderung, fördert inklusive Bildung im Bereich Sprache und stärkt die sprachbezogene Zusammenarbeit mit Familien. Eine spezialisierte Fachkraft für die Kita-Sozialarbeit befasst sich mit der ganzheitlichen Unterstützung von Kindern und Familien, bietet niedrigschwellige und präventive Angebote an, stärkt das Team bei der Elternzusammenarbeit und fördert die Vernetzung im Sozialraum sowie Kooperationen mit sozialen Diensten. Auch die Fachkraft für Kita-Sozialarbeit soll für ihre Tätigkeit qualifiziert sein, z. B. als staatlich anerkannte Sozialarbeiterin bzw. Sozialarbeiter, Kindheitspädagogin bzw. -pädagoge oder Erzieherin bzw. Erzieher mit entsprechender Weiterqualifizierung (beispielsweise im ESF Plus-Programm ElternChanceN).

Der Stellenanteil soll für beide Aufgabenbereiche – Sprache und Kita-Sozialarbeit – nach Größe der Einrichtung variieren, wobei je Aufgabenbereich mindestens 25 Prozent einer Vollzeitstelle pro Einrichtung mit erhöhtem Anteil an Kindern in herausfordernden Lebenslagen, ergänzt um variable Anteile ab 41 Kindern (0,00625 VZÄ pro Kind) vorzusehen wären. Diese zusätzlichen

spezialisierten Fachkräfte sollen direkt in den Einrichtungen tätig sein, um ihre Aufgaben wirksam erfüllen zu können.

- **Kita-Sozialarbeit und Familienzentren ausbauen**

Um die Entwicklung der Kinder bestmöglich zu fördern, benötigen auch Eltern verlässliche Unterstützung im Alltag sowie bei Erziehungs- und Förderfragen. Eine zentrale Rolle kommt dabei der Kita-Sozialarbeit sowie Familienzentren zu. Sie bieten niedrigschwellige, kontinuierlich erreichbare Beratung und Begleitung für Familien – insbesondere dort, wo besondere Belastungen oder schwierige Lebenslagen bestehen. Damit Ressourcen wirksam eingesetzt werden, sollten Familienzentren ausgebaut und insbesondere die Kita-Sozialarbeit prioritär in Einrichtungen verankert werden, die einen erhöhten Anteil an Kindern aus herausfordernden Lebenssituationen betreuen. Dies entspricht auch den Empfehlungen des Kompendiums der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) zur Kita-Sozialarbeit.

Kita-Sozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter sowie Familienberaterinnen und -berater übernehmen sozialpädagogische und familienunterstützende Aufgaben, die über das pädagogische Kerngeschäft hinausgehen – von intensiver Einzelberatung bis hin zur Begleitung komplexer Unterstützungsprozesse. Dadurch werden pädagogische Fachkräfte in den Kitas entlastet und erhalten mehr Kapazitäten für ihre Kernaufgaben in der Bildung, Betreuung und Förderung der Kinder. Gleichzeitig profitieren Familien von klaren und niedrigschwelligen Zugangswegen und handlungsorientierter Unterstützung.

Durch ihre sozialräumliche Verankerung und die enge Zusammenarbeit mit externen Fachstellen – etwa Therapeutinnen und Therapeuten, Ärztinnen und Ärzten oder Beratungsdiensten – bilden Familienzentren und die Kita-Sozialarbeit zentrale Anlaufstellen, über die Familien schnell und ohne Hürden zu spezialisierten Hilfen gelangen können. Ein flächendeckender Ausbau dieser Strukturen würde die Vernetzung im Sozialraum stärken, den Zugang zu passgenauen Unterstützungsleistungen erleichtern und zugleich die Kindertageseinrichtungen nachhaltig entlasten.

- **Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften mit Fokus auf Anwendung von Erhebungsverfahren und Förderung der kindlichen Entwicklung intensivieren**

(siehe Anders et al. (2022) und Kompendium der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024))

Neben angemessenen strukturellen Rahmenbedingungen sind die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte entscheidend für die pädagogische Qualität in den Kitas. Fort- und Weiterbildung spielen dabei eine Schlüsselrolle zur Sicherung und Weiterentwicklung – insbesondere sprachlicher Bildungsqualität – und sollten spezifische Qualitätskriterien erfüllen, um wirksam zu sein. Im Kompendium der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) werden mindestens fünf Arbeitstage pro Jahr für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen empfohlen. Anders et al. (2022) empfehlen mindestens 12,5 Stunden Fortbildung für jede pädagogische Fachkraft in Kitas und der Kindertagespflege im Jahr explizit für die sprachliche Bildung.

Des Weiteren sollten auch die Fachberatungen als Unterstützungssystem gestärkt werden. Fachberatungen unterstützen die fachliche Begleitung der Qualitätsentwicklung und -sicherung der pädagogischen Arbeit. Neben der Beratung zu rechtlichen und organisatorischen Fragen berät die Fachberatung auch bei pädagogischen Fragen (einschließlich der Sprachbildung und

Sprachförderung) und unterstützt die Teams bei Inklusion, Familienarbeit und Vernetzung. Die Fachberaterinnen und -berater sollten weiter gestärkt werden, um Einrichtungen auch zu weiteren zentralen Entwicklungsbereichen qualifiziert zu beraten und sie sowohl bei der Umsetzung von Erhebungsverfahren als auch bei der Planung und Umsetzung geeigneter Fördermaßnahmen wirksam zu unterstützen. Im Kompendium der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) wird eine Verbesserung des Fachberatungsschlüssels empfohlen: Für Kindertageseinrichtungen mit bis zu 80 Kindern wird ein VZÄ für Fachberatung für 30 Einrichtungen sowie für Kindertageseinrichtungen mit mehr als 80 Kindern ein VZÄ für Fachberatung für 20 Einrichtungen angestrebt.

Bei der Umsetzung der zentralen Empfehlung, den aktuellen Entwicklungsstand von Kindern in Kitas mithilfe standardisierter Beobachtungen und Screenings zu erfassen, um passgenaue Entwicklungsbegleitung und ergänzende Fördermaßnahmen zu identifizieren, kommt den fachlichen Kompetenzen im Umgang mit diesen Verfahren eine Schlüsselrolle zu. Entsprechend sollten die Empfehlungen des Kompendiums der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) sowie von Anders et al. (2022) konsequent umgesetzt werden.

AUF EINEN BLICK

Empfehlungen

- Zielformulierung: Erweiterung der „Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen“ um den Zusatz des Ziels der „Etablierung passgenauer Förderung“
- Verschiedene Entwicklungsbereiche berücksichtigen: sprachliche Kompetenzen, kognitive Kompetenzen, motorische Kompetenzen und sozial-emotionale Kompetenzen und Selbstregulation
- Kita ist der geeignete Ort für Umsetzung des Screenings und Förderung
- Mehrstufiges Verfahren (pädagogischer und pädiatrischer Kontext) mit standardisierten Erhebungsverfahren implementieren: kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation, ein- bis mehrfaches Screening, Tests bei begründetem Verdacht auf Entwicklungsstörung durch pädiatrisches Personal
- Zugangsbarrieren abbauen und allen Kindern den Zugang zur Kita ermöglichen
- Alter (4 Jahre, bis maximal 3 bis 6 Monate nach dem vierten Geburtstag) als Zeitpunkt für das Screening berücksichtigen (bei auffälligen Befunden ggf. eine zweite Erhebung zu späterem Zeitpunkt)
- Mehrsprachigkeit sollte systematisch berücksichtigt werden
- Bedarfsgerechte Fördermaßnahmen (alltagsintegriert, additiv, therapeutisch) umsetzen
- Eltern- und Erziehungspartnerschaft stärken
- Kompensation des Zeitaufwandes für die Erhebung für alle Einrichtungen unter Berücksichtigung des Personalschlüssels (nach Kompendium der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024))
- Zusätzliche spezialisierte Fachkräfte für Kitas in herausfordernden Lagen – nach dem Modell des Kompendiums der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024)
- Kita-Sozialarbeit für Kitas in herausfordernden Lagen ausbauen; Familienzentren ausbauen
- Stärkung der Kompetenzen – Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte mit Fokus auf Sprache und Anwendung von Verfahren und Instrumenten sowie Stärkung der Fachberatungen

Anhang

Anlage A

Forschungsleitende Fragestellungen und ihre Beantwortung

A. Forschungsleitende Fragestellungen und ihre Beantwortung

A1. Fragen aus den wissenschaftlichen Experten-Hearings

Die wissenschaftlichen Experten-Hearings folgten einem strukturierten Leitfaden mit drei Themenschwerpunkten:

- Entwicklungsbereiche, Verfahren und Instrumente
- Institutionelle und methodische Rahmenbedingungen
- Ergebnisnutzung, Weitervermittlung und Förderung

Zu jedem dieser Bereiche wurden spezifische Fragestellungen entwickelt, die den Stand des Forschungs- und Praxiswissens abbilden und zugleich zentrale Umsetzungsfragen aufgreifen. In den nachfolgenden Abschnitten werden diese Fragen und die entsprechenden Antworten der Expertinnen und Experten dargestellt (Tabelle 4/Tabelle 4).

Tabelle 4: Zusammenfassung der Ergebnisse aus den wissenschaftlichen Experten-Hearings

Entwicklungsbereiche, Verfahren und Instrumente	
Entwicklungsbereiche	
Welche Entwicklungsbereiche sind nach wissenschaftlichen Erkenntnissen für spätere Bildungswege am präaktivsten?	Die Expertinnen und Experten empfehlen die Erhebung der Entwicklungsbereiche Sprache, Kognition, Motorik und sozial-emotionale Kompetenzen sowie perspektivisch Selbstregulation. Sprache wird als zentral für Bildungserfolg bewertet, da sie Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und schulisches Lernen ist. Alle Entwicklungsbereiche sind eng miteinander verflochten und beeinflussen sich gegenseitig.
Welche Entwicklungsbereiche, neben der Sprachentwicklung, sollten bei vierjährigen Kindern systematisch erhoben werden?	Neben Sprache sollten Kognition (Mengen-/Zahlenverständnis, Wahrnehmung), Motorik (Grob- und Feinmotorik) und sozial-emotionale Kompetenzen erhoben werden. Die Erfassung sollte sich auf Kernkompetenzen konzentrieren, die eine maßgebliche Rolle in weiteren Bildungsprozessen spielen. Einzelne Expertinnen und Experten vertreten auch, dass die Sprachentwicklung im Kita-Bereich ausreicht und andere Bereiche durch U-Untersuchungen abgedeckt werden.
Wie kann eine Differenzierung zwischen Störungen mit tatsächlichem Krankheitswert und Sprach- und Entwicklungsrückständen aufgrund mangelnder Anregung erfolgen?	Um Fehldiagnosen zu vermeiden, müssen sprachlich unabhängige, bildgestützte Aufgaben sowie der familiäre Sprachhintergrund und die mehrsprachigen Erwerbsbedingungen systematisch einbezogen werden. Es zeigen sich bis zu 50-prozentige Fehlerdiagnoseraten, wenn Mehrsprachigkeit nicht berücksichtigt wird. Die Differenzierung zwischen Sprachförderbedarf und Sprachentwicklungsstörung erfordert sorgsame Abklärung.
Verfahren und Instrumente	
Welche Kriterien und Anforderungen sollten Beobachtungsinstrumente und Testverfahren erfüllen?	Verfahren sollten zwischen sprachauffälligen und -unauffälligen Kindern differenzieren, Sprachentwicklungsstörungen identifizieren, zwischen Förder- und Therapiebedarf trennen sowie konkrete Maßnahmen ableiten können. Sie müssen im Kita-Kontext praktikabel sein und sollten idealerweise digitalisierbar sein. Wichtig ist auch, dass Verfahren Alterseffekte, Geschlechtsunterschiede und sozioökonomische Einflussfaktoren berücksichtigen.
Wie kann sichergestellt werden, dass Verfahren für mehrsprachige Kinder und unterschiedliche soziale Kontexte geeignet sind?	Verfahren müssen den familiären Sprachhintergrund, die Mehrsprachigkeit und sozialen Einflussfaktoren systematisch einbeziehen – es gibt international weitgehend sprachfaire, aber keine vollständig sprachunabhängigen Verfahren. Testergebnisse müssen im Kontext familiärer und sozialer Faktoren interpretiert werden. Längsschnittliche Erhebungen ermöglichen validere Aussagen über den Entwicklungsverlauf.

Welche standardisierten Verfahren und Instrumente sind nach Evidenzlage besonders geeignet?	Die Expertinnen und Experten empfehlen insbesondere das DESK und das Monday-Verfahren sowie nicht-standardisierte Beobachtungsverfahren. Es wird betont, dass die Auswahl eines Verfahrens systembezogen erfolgen sollte und sich danach richtet, was das Verfahren im System Kita leisten muss. Die Auswahl muss an die Kompetenzen und Ressourcen der durchführenden Personen angepasst werden.
Wie sollten bestehende Verfahren weiterentwickelt werden?	Verfahren sollten ressourcenorientiert sein und Mehrsprachigkeit systematisch berücksichtigen, um Fehldiagnosen bei mehrsprachigen Kindern zu vermeiden. Eine Entwicklung neuer Verfahren wird nicht explizit empfohlen, sondern eher die Weiterentwicklung bestehender. Besonders die Berücksichtigung familiärer Sprachhintergründe und biografischer Analysen ist erforderlich.
Wie verhalten sich entwicklungsbegleitende Beobachtung und Sprach-/Entwicklungsstandserhebung zueinander?	Die entwicklungsbegleitende Beobachtung in der Kita ist kontinuierlich und alltäglich, während Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen zu definierten Zeitpunkten durchgeführt werden. Ein mehrstufiges Vorgehen – erst Beobachtung, dann gezieltes Screening, dann bei Bedarf diagnostische Tests – ermöglicht effizienten Ressourceneinsatz. Die Verfahren sollten komplementär zueinander wirken und klare Strukturen haben.
Wie ist das Verhältnis zwischen Sprach-/Entwicklungsstandserhebung und sprachtherapeutischer Diagnostik?	Pädagogische Fachkräfte führen Screenings und Beobachtungen durch und müssen sensibel für Interventionsbedarf sein, können aber keine therapeutische Diagnose erstellen – dies ist Aufgabe von ärztlichem und therapeutischem Personal. Eine strukturelle Vernetzung mit sprachtherapeutischen Diensten in der Kommune wird empfohlen. Fachkräfte benötigen Kompetenzen, um Ergebnisse den Eltern zu vermitteln.
Wäre ein mehrstufiges ökonomisches Vorgehen sinnvoll?	Ein mehrstufiges Vorgehen – erst Beobachtung, dann Screening, dann gezieltes Testen – wird als wirksam und ökonomisch sinnvoll empfohlen. Dies verhindert Überdiagnostik und ermöglicht spezifische Abklärung (z. B. Deutschförderung vs. Therapie). Eine Ampelsystem-Logik (grün-gelb-rot) leitet klare Handlungen ab und gibt Sicherheit.
Testumgebung und -durchführung	
Wie können Testumgebungen so gestaltet werden, dass Kinder sich wohlfühlen?	Die vertraute Kita-Umgebung ist optimal, da Beobachtungen darin spielerisch und integriert in den Tagesablauf erfolgen. Wiederholte Erhebungen oder straffe Abläufe können bei einzelnen Kindern Erschöpfung auslösen. Positives Feedback zu Fähigkeiten kann Kinder ermutigen und motivieren.
Welche Umgebung ist am besten geeignet?	Die Kita-Umgebung wird als am besten geeignet angesehen, da sie für Kinder vertraut ist und Erhebungen nicht als Testsituation wahrgenommen werden. Vorteil: weniger Stress für Kinder, natürlichere Verhaltensbeobachtung. Nachteil: weniger ruhige, kontrollierte Bedingungen als in separaten Test-Räumen.
Welche Maßnahmen minimieren emotionale Belastungen?	Die Durchführung in der vertrauten Kita-Gruppe mit bekannten Bezugspersonen reduziert emotionale Belastung. Ein mehrstufiges System vermeidet unnötige Testbelastung; nur auffällige Kinder werden weiterführenden Tests unterzogen. Altersadäquate Anpassungen sind notwendig.
Wer sollte die Erhebung durchführen?	Pädagogische Fachkräfte in Kitas sollten Beobachtungen und Screenings durchführen, da sie die Kinder kennen. Sprachfachkräfte oder Fachberatungen sollten in regelmäßigen Abständen zur Qualitätssicherung die Kitas besuchen. Spezialisierte Fachpersonen sollten für Differentialdiagnosen verfügbar sein.
Wie werden Qualifikationsvoraussetzungen eingeschätzt?	Eine umfassende Qualifizierungsoffensive ist notwendig, da Fachkräfte auf verschiedenen diagnostischen Ebenen kompetent arbeiten müssen. Das Bundesprogramm Sprach-Kitas hat gezeigt, dass spezialisierte Fachberatung und Qualifizierung effektiv sind. Flächendeckende, systematische Schulungen müssen etabliert werden.
Institutionelle und methodische Rahmenbedingungen	
Ressourcen	
Welche Ressourcen sind notwendig?	Erheblich mehr zeitliche Ressourcen für Fachkräfte sind erforderlich (Verfügungszeit für Vor- und Nachbereitung, Dokumentation, Austausch).

	Jede Einrichtung sollte mindestens eine Sprachfachkraft haben, die nicht in den Personalschlüssel eingerechnet wird. In herausfordernden Lagen sind zusätzliche spezialisierte Fachkräfte erforderlich.
Wie kann die Erhebung alltagsnah und ressourcenschonend umgesetzt werden?	Screening sollte in der gewohnten Kita-Umgebung durchgeführt werden, um Ressourcen zu sparen. Ein digitales Auswertungssystem reduziert Verwaltungsaufwand. Screenings sollten zeitlich von Beobachtungen entzerrt werden.
Integration in bestehende Strukturen	
Wie können alle Kinder erreicht werden?	Die Zugangschancen zur Kindertagesbetreuung müssen für alle Kinder ermöglicht und Zugangsbarrieren systematisch abgebaut werden. Es braucht unter anderem einen einfachen, niedrigschwelligen und diskriminierungsfreien Zugang zum System sowie gezielte Entlastung und fachliche Begleitung der Kitas, insbesondere im Umgang mit mehrsprachigen und förderbedürftigen Kindern. In diesem Zusammenhang wurde ein Kita-Sozialindex diskutiert, der für eine bedarfsgerechte Ressourcenverteilung eingesetzt werden könnte.
Wie lassen sich Erhebungen in bestehende Strukturen integrieren?	Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen sollten in bestehende Kita-Strukturen integriert werden. Die Möglichkeit der Verbindung mit U-Untersuchungen sowie Schuleingangsuntersuchungen wurde diskutiert. Derzeit laufen diese Systeme jedoch parallel ohne standardisierte Verknüpfung. Vielmehr bräuchten Kitas Unterstützung, um die Erhebungen innerhalb ihrer Strukturen umzusetzen, beispielsweise im Rahmen von Sprach-Kita- und Startchancen-Programmen.
Wie können sozillagenbezogene Unterschiede kompensiert werden?	Ein Kita-Sozialindex sollte gekoppelt mit Sprachfachkräfte-Stellen bedarfsgerechte Ressourcen verteilen – unabhängig von der Kinderquote. Die Nutzung von Screening-Daten (anonymisiert) als Monitoring könnte Ungleichheiten sichtbar machen. Zusätzliche spezialisierte Fachkräfte müssen an die Sozillagenbezogenheit gekoppelt werden.
Unterstützung	
Welche Rolle spielen Sprach-Kitas und Startchancen-Kitas?	Das Bundesprogramm Sprach-Kitas hat große Qualitätsverbesserungen gebracht und sollte weitergeführt werden. Die Startchancen-Kitas sollten mit einem Kita-Sozialindex gekoppelt werden, um bürokratiearm Chancenbudgets bereitzustellen. Spezialisierte Sprachfachkräfte sind zentral.
Was wären konkrete Vorschläge für Qualifizierung?	Flächendeckende und langfristige Qualifizierungsprogramme nach dem Vorbild NRW werden empfohlen. Spezialisierte Fachberatungen, Schulungen und Netzwerkarbeit sind notwendig. Qualifizierung muss Anwendungskompetenzen, Interpretationsfähigkeiten und didaktische Konsequenzen abdecken.
Ergebnisnutzung, Weitervermittlung und Förderung	
Berücksichtigung von Unterschieden	
Wie kann mit Diversität umgegangen werden?	Erhebungen müssen Ressourcen statt Defizite im Fokus haben und ein systematisches Diskriminierungsrisiko durch Elternabhängigkeit vermeiden. Fördermaßnahmen dürfen nicht von Elternaktivität abhängen. Institutionelle Garantien für Förderung sind erforderlich.
Wie kann Stigmatisierung verhindert werden?	Der Fokus sollte auf Einschlusskriterien für Förderung statt auf Auffälligkeitserkennung liegen. Ein mehrstufiges System mit offenen Förderangeboten verhindert die Herausnahme einzelner Kinder. Ein Perspektivwechsel – „Welche Förderung braucht das Kind?“ – ist zentral.
Was passiert anschließend	
Welche weiteren Schritte sollten erfolgen?	Nach dem Screening sollte bei Verdacht auf Entwicklungsverzögerung eine zeitnahe Differentialdiagnose durch Fachpersonen erfolgen, um zwischen Förder- und Therapiebedarf zu unterscheiden. Eine systematische Weitervermittlung an Frühförderstellen ist notwendig. Zeitliche Verzögerungen führen zu systematischer Benachteiligung.
Wie gelingt passgenaue Weitervermittlung?	Eine spezialisierte regionale Fachkraft sollte für die systematische Weitervermittlung zuständig sein. Schnelle, zeitnahe Diagnostik vermeidet

	frustrierende Wartezeiten. Multiprofessionelle Netzwerke müssen strukturell verankert sein.
Welche Rolle spielen Ergebnisse für die pädagogische Praxis?	Screening-Ergebnisse müssen direkt in didaktische Planung und Fördermaßnahmen umgesetzt werden – sonst droht „Screening ohne Benefit“. Ergebnisse sollten konkrete Anregungen für Alltagsförderung identifizieren. Kommunikation mit Eltern muss ergebnisorientiert erfolgen.
Wie können Ergebnisse effektiv genutzt werden?	Ein mehrstufiges, umfeldbezogenes Förderkonzept mit alltagsintegrierter Basisförderung und additiver Intensivförderung ist wirksam. Ergebnisse müssen zeitnah in konkrete Förderplanung münden. Elternpartnerschaft und Zusammenarbeit mit der Grundschule sind zentral.
Welche Sprachförderprogramme haben Nutzen?	Das Bundesprogramm Sprach-Kitas mit spezialisierter Fachberatung zeigt nachgewiesene Effekte. Alltagsintegrierte Sprachförderung mit gezielten Kleingruppen-Angeboten ist wirksam. Dialogisches Lesen und Theaterformen werden als besonders wirksam erwähnt.
Weitergabe und Kooperation	
Welche Erkenntnisse zur Elternkommunikation liegen vor?	Sprachfachkräfte können Eltern zielgerichtet kommunizieren, wo Entwicklungsrückstände liegen. Offene Kommunikation ist nicht diskriminierend, sondern im Sinne individueller Förderung. Bildungspartnerschaft erfordert kompetente Fachkräfte.
Wie lassen sich Evaluations- und Rückkoppelungsprozesse implementieren?	Kontinuierliche Dokumentation und systematische Überprüfung des Förderungserfolgs sind notwendig. Lernende Maßnahmen erfordern regelmäßige Reflexion und Anpassung. Digitale Unterstützung kann diese Prozesse erleichtern.
Welche Herausforderungen bestehen im Datenschutz?	Allgemein wird betont, dass die Datensicherheit und der Austausch zwischen Institutionen koordiniert werden müssen und es Möglichkeiten des Zugriffs berechtigter Personen auf pseudonymisierte Daten – ähnlich der elektronischen Patientenakte – gibt.
Welche Anforderungen gibt es hinsichtlich der DSGVO-Konformität bei der Datenverarbeitung und Ergebnisweitergabe?	/

A2. Fragen aus dem Workshop unter Beteiligung verschiedener relevanter Akteure

Die ersten Ergebnisse aus den wissenschaftlichen Experten-Hearings wurden in einem erweiterten Workshop mit Vertreterinnen und Vertretern aus Fachpraxis, Verwaltung und Wissenschaft vorgestellt und diskutiert. Dieser Austausch verfolgte das Ziel, die Erkenntnisse auf ihre Praxistauglichkeit zu überprüfen und ihre Anschlussfähigkeit an die bestehenden Strukturen in den Ländern zu sichern. Aus dieser Diskussion kristallisierten sich folgende zentrale Fragestellungen heraus, die die vorliegende Expertise beantworten soll (Tabelle 5).

Tabelle 5: Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Workshop unter Beteiligung verschiedener Akteure

Fragen der Teilnehmenden	Antworten der Expertise
<p>Formulierung einer klaren Zielsetzung Welches Ziel soll mit der Testung Vierjähriger erreicht werden?</p>	<p>Der Bericht formuliert vier zentrale Ziele: (1) Frühzeitige systematische Erfassung von Förderbedarfen, (2) Individualisierte Fördermaßnahmen und Erfolgsevaluation, (3) Praktische Relevanz für die pädagogische Arbeit und (4) Entwicklungsmonitoring auf Systemebene. Ein kritisches Prinzip ist: Die Zielsetzung sollte nicht allein auf Erfassung von Auffälligkeiten ausgerichtet sein, sondern auf „Etablierung passgenauer Förderung“ – ein Perspektivwechsel vom defizitären zum ressourcenorientierten Ansatz.</p>
<p>Definition der Entwicklungsbereiche und Verfahren Wie können Verfahren ein breites Bild der Kompetenzen bieten?</p>	<p>Der Bericht empfiehlt die Erhebung von vier Entwicklungsbereichen: Sprache, Kognition, Motorik und sozial-emotionale Kompetenzen (perspektivisch auch Selbstregulation). Verfahren sollten sich auf Kernkompetenzen konzentrieren, die in weiteren Bildungsprozessen eine maßgebliche Rolle spielen. Die Expertise betont, dass nicht alle Facetten erfasst werden können – stattdessen sollten fokussierte, aussagekräftige Kernindikatoren gewählt werden.</p>
<p>Einordnung verschiedener Verfahren Müssen Beobachtungs- und Testverfahren kombiniert werden?</p>	<p>Ja. Der Bericht empfiehlt ausdrücklich ein mehrstufiges Vorgehen: Kontinuierliche Beobachtung → Systematisches Screening → Spezialisierte Tests nur bei Auffälligkeiten. Diese Kombination ermöglicht: (1) effizienten Ressourceneinsatz, (2) Vermeidung von Überdiagnostik und (3) präzise Differenzierung zwischen Förder- und Therapiebedarf. Ein einzelnes Verfahren kann der Komplexität kindlicher Entwicklung nicht gerecht werden.</p>
<p>Eltern als Erziehungspartner berücksichtigen Wie können Eltern unterstützend eingebunden werden?</p>	<p>Eltern sollten als Bildungs- und Erziehungspartner in den gesamten Prozess einbezogen werden: von Information über Erhebungen, über Interpretation der Ergebnisse bis zur Planung und Umsetzung von Fördermaßnahmen. Der Bericht betont einen umfeldbezogenen Förderansatz (nach Bronfenbrenners Ökosystem-Modell), der das gesamte Umfeld des Kindes – insbesondere die Familie – in den Blick nimmt.</p>
<p>Qualitätsorientierte Qualifikationsbedarfe der Fachkräfte Welche Fortbildungsmaßnahmen sind notwendig?</p>	<p>Eine umfassende Qualifizierungsoffensive ist erforderlich. Fachkräfte benötigen: (1) Kompetenzen zur sachgerechten Anwendung von Verfahren, (2) Fähigkeiten zur ersten Einschätzung von Förder- und Therapiebedarf, (3) didaktische Kompetenzen zur Ableitung geeigneter Maßnahmen, (4) Vermittlerkompetenzen für Elternarbeit. Das Vorbild NRWs (flächendeckende, langfristige Schulungen über 10 Jahre) wird als erfolgreich beschrieben. Zusätzliche spezialisierte Fachkräfte (Sprachfachkräfte, Fachberatungen) sind dabei zentral.</p>
<p>Gerechte Ressourcenverteilung Wie wird sichergestellt, dass Einrichtungen mit hohem Förderbedarfsanteil ausreichend Personal erhalten?</p>	<p>Ein Kita-Sozialindex sollte unabhängig von der Kinderquote bedarfsgerechte Ressourcen verteilen. Der Bericht kritisiert: Einrichtungen mit hohem Anteil an Kindern mit Förderbedarf erhalten derzeit nicht automatisch mehr personelle oder finanzielle Ressourcen, obwohl ihr Bedarf deutlich höher ist. Zusätzliche spezialisierte Fachkräfte (mindestens eine Sprachfachkraft pro Einrichtung, nicht im Personalschlüssel gerechnet) sind in herausfordernden Lagen essentiell.</p>

Der Personalschlüssel zwischen Ländern und Kommunen ist uneinheitlich – dies muss angeglichen werden.

Diskriminierung vermeiden

Wie kann Mehrsprachigkeit angemessen berücksichtigt werden?

Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache sind keine Sprachstörungen. Der Bericht warnt vor Fehldiagnosen: Bei bis zu 50 Prozent der mehrsprachigen Kinder wird fälschlicherweise ein Förder- oder Therapiebedarf diagnostiziert, obwohl sie primär eine intensivere Förderung in deutscher Sprache benötigen. Notwendig sind: (1) Verfahren, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen (sprachfaire, bildgestützte Tests), (2) biografische Analysen (Wie lange hat das Kind die deutsche Sprache?), (3) Differenzierung zwischen Sprachförderbedarf und Sprachtherapiebedarf. Lediglich ein von 28 gemeldeten Beobachtungsverfahren ist explizit für mehrsprachige Kinder konzipiert – hier besteht enormer Handlungsbedarf.

Erreichbarkeit aller Kinder berücksichtigen

Wie können Kinder, die keine Kita besuchen, erreicht werden?

Der Bericht nennt mehrere Ansätze: (1) Verpflichtung früher Bildung als mögliche Lösung, um alle Kinder zu erfassen (dies wurde jedoch sehr kritisch diskutiert und im Gros als nicht zielführend bewertet), (2) Screening-Angebote außerhalb der Kita, (3) U-Untersuchungen und Kinderarztpraxen als Erfassungspunkte, (4) Schuleingangsuntersuchungen als sekundäre Erfassungsmöglichkeit. Mit einer bundesweiten Betreuungsquote von 95 Prozent (2025) werden Kitas als der praktikablere Ort für systematische Erfassungen bewertet. Allerdings besteht ein Diskriminierungsrisiko: Kinder aus Familien, die aus Kostengründen keine Kita nutzen, sind schwerer erreichbar und damit gefährdet, nicht erfasst zu werden. Diesbezüglich empfiehlt die Expertise nachdrücklich, allen Kindern den Zugang zur Kindertagesbetreuung zu ermöglichen und entsprechende Zugangschancen zu schaffen.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beteiligte Expertinnen und Experten	13
Tabelle 2: Standardisierte Verfahren zur Erfassung des Sprach- und Entwicklungsstands von Kindern vor Schuleintritt und Fördermaßnahmen	60
Tabelle 3: Stärken und Schwächen der Umsetzung von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen	67
Tabelle 4: Zusammenfassung der Ergebnisse aus den wissenschaftlichen Experten-Hearings	84
Tabelle 5: Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Workshop unter Beteiligung verschiedener Akteure	88

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklungsbereiche	22
Abbildung 2: Umsetzungsempfehlung der Expertinnen und Experten	41
Abbildung 3: Etablierung passgenauer Förderung	72
Abbildung 4: Erfassung des Förderbedarfs im Rahmen von Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen	76

Quellenverzeichnis

Ahnert, J., Bös, K. & Schneider, W. (2003). Motorische und kognitive Entwicklung im Vorschul- und Schulalter: Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35(4), 185–199.

AKJStat (2025). KomDat: Kindertagesbetreuung 2025 – Ende des Ausbaus? Heft 3, 28. Jg. https://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/78_KomDat_3_25_Errata.pdf

Anders, Y., Wolf, K. & Enß, C. (2022). Bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fruehe_Bildung_Bericht/Expertise_Sprachliche_Bildung_Anders_et_al._2022_BF.pdf

Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024). Gutes Aufwachsen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Deutschland: Kompendium für hohe Qualität in der frühen Bildung. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fruehe_Bildung_Bericht/240611_Bericht_AG_Fruehe_Bildung_BF.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024). Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit Analyse zu beruflicher Bildung. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023). Fachkräftebarometer: Frühe Bildung 2023. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_FKB_2023_Web.pdf

Bantel, S. Buitkamp, M. & Wünsch, A. (2021). Kindergesundheit in der COVID-19-Pandemie: Ergebnisse aus den Schuleingangsuntersuchungen und einer Elternbefragung in der Region Hannover. Bundesgesundheitsblatt, 64, 1541–1550. https://www.rki.de/DE/Aktuelles/Publikationen/Bundesgesundheitsblatt/Einzelausgaben/Downloads/2021_12_Bantel.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Bauch, S. (2005). Bildung und Bildungspolitik in Deutschland nach PISA. In G. E. Schäfer, K. H. Honig, H. L. K. Strasser (Hrsg.), Konzepte frühkindlicher Bildung – die Diskussion vor und nach PISA, 11–22. Waxmann.

Bauer, E. (2011). Frühe Chancen – Anforderungen an die Weiterbildung zur Sprachförderkraft. <https://www.erzieherin.de/fruehe-chancen-anforderungen-an-die-weiterbildung-zur-sprachfoerderkraft.html>

Becker-Mrotzek, M. et al. (2013). Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/qualitaetsmerkmale-fuer-sprachstandsverfahren-im-elementarbereich/>

Bertelsmann Stiftung (2026). Die Personalausstattungsquote in KiTas. Zusammenfassung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/die-personalausstattungsquote-in-kitas-zusammenfassung>

Betz, T. (2015). Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Bildungs-und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf

BiSS Sprachbildung (2024). Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3–5) von Hannelore Grimm, Maren Aktaş und Sabine Frevert. <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/sprachentwicklungstest-fuer-drei-bis-fuenfjaehrige-kinder-setk-3-5/>

Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.

Bostanci, S. & Wirth, B. (2025). “Und raus bist du!” – Institutioneller Rassismus in der frühen Bildung. Zugangsbarrieren und Teilhabepraktiken in Berliner Kitas. DeZIM Working Papers+. https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/fis/publikation_pdf/FA-6420.pdf.

Breit, S. (2020). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Zum Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis unter Berücksichtigung von Bildungsadministration und -politik. *Qualifizierung für Inklusion* 2. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20924/pdf/Breit_2020_Qfl_Paedagogische_Diagnostik.pdf

Bronfenbrenner, U. (1990). *The Ecology of Cognitive Development*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 101–114.

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (o. J.). *Rückschau: Bundesprogramm Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist*. <https://www.fruehe-chancen.de/themen/sprachliche-bildung/bundesprogramm-sprach-kitas>.

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (2026). *Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (Gute-KiTa-Gesetz)*. <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/ministerium/gesetze/gesetz-zur-weiterentwicklung-der-qualitaet-und-zur-teilhabe-in-der-kindertagesbetreuung-gute-kita-gesetz--127136>

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (2025a). *Die Verträge der Bundesländer zum KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz*.

<https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/kita-qualitaet/die-vertraege-der-bundeslaender-zum-kita-qualitaets-und-teilhabeverbesserungsgesetz-229224>

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (2025b). Für gute Kinderbetreuung bundesweit: das KiTa-Qualitätsgesetz.

<https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/fuer-gute-kinderbetreuung-bundesweit-das-kita-qualitaetsgesetz-209046>

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (2025c). Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf.

<https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/269132/26d3438f490871b6c22cea0e8383f208/ki-ndertagesbetreuung-kompakt-2024-data.pdf>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021). Sprache ist ein Schatz! Impulse und Erfahrungen aus dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“.

<https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/152978/7a310aab9fa2a12583a85b9e4000f0b2/sprache-ist-ein-schatz-bundesprogramm-sprach-kitas-data.pdf>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015a). Abschlussbericht zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“.

<https://www.lakossachsen.de/2016/05/10/abschlussbericht-zum-bundesprogramm-schwerpunkt-kitas-sprache-und-integration/>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015b). Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt Kitas Sprache & Integration.

<https://www.gsub.de/projekte/foerdermanagement/archiv/offensive-fruehe-chancen-schwerpunkt-kitas-sprache-integration>

Bundesministerium für Bildung und Forschung & Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (BMBF & KMK) (2008). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

https://www.bildungserver.de/innovationsportal/innovationsprojekt.html?innovationsprojekte_id=28

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013). Gemeinsam stark für Frühe Chancen.

<https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/93942/28b4b51d5318101d568aa18c92db6f23/gemeinsam-stark-fuer-fruehe-chancen--data.pdf>

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

https://www.koalitionsvertrag2025.de/sites/www.koalitionsvertrag2025.de/files/koav_2025.pdf

Carle, U. & Hegemann-Fonger, H. (2012). Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen.

[https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B02Diagnostik\(CA_HHF\).pdf](https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B02Diagnostik(CA_HHF).pdf)

Cloos, P. (2017). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. In H. von Balluseck (Hrsg.), Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich. S. 145–157.

Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen: Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37(3), 122–134.

Denham, S. A., Brown, C. & Domitrovich, C. (2010). “Plays nice with others“: Social-emotional learning and academic success. Early Education and Development, 21(5), 652–680.

Dietz, S. & Lisker, A. (2008). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI).

https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf

DJI – Deutsches Jugendinstitut (2021) (Hrsg.). Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28451/pdf/DJI_2014_Fachberatung.pdf

DJI – Deutsches Jugendinstitut (2008). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung als Grundlage für erfolgreiche Bildungsbiografien. München: DJI.

Dräger, J. & Schneider, T. (2025). Sprach- und Mathekompetenzen hängen in Deutschland bei Schulstart stärker von sozialer Herkunft ab als in anderen Ländern. DIW Wochenbericht.

https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.944390.de/25-14-1.pdf

Erhard, K., Scholz, A. & Haring, D. (2018). Die Equal Access Study Konzeptioneller Rahmen und Forschungsdesign. ICEC Working Papers Series – Volume 1. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/internationales-zentrum-fruehkindliche-bildung-betreuung-und-erziehung-icec/diversitaet.html>

Erhardt, J., Then, D. & Pohlmann-Rother, S. (2025). Multiprofessionelle Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Ein systematisches Review. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. <https://doi.org/10.1007/s11618-026-01392-w>

Ertanir, B., Kratzmann, J. & Sachse, S. (2019). Sozio-emotionale Kompetenzen mehrsprachiger Kindergartenkinder und deren Wechselwirkungen mit den Sprachleistungen im Deutschen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 51(1), 31–44.

Espenhorst, N., Koch, S., Albers, T., Cloos, P., Glück, C., Hruška, C. & Scharff Rethfeldt, W. (2026). Erfassung und Förderung der sprachlichen Entwicklung im Kontext der Kindertagesbetreuung. Handlungsempfehlungen für geeignete Maßnahmen und Konzepte aus interdisziplinärer Sicht.

https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Seiten/Presse/docs/Parit%C3%A4tischer_Gesamtverband_Expertise_Sprachliche_Bildung_in_Kitas.pdf

Faas, S., Götz, A. & Müller C. (2021). Sprachstandsfeststellung, Sprachförderung und sprachliche Bildung. pädquis Stiftung. <https://mbjs->

fachportal.brandenburg.de/sixcms/media.php/102/gutachten_kitarr_sprachstandsfeststellung%2C_sprachfoerderung_und_sprachliche_bildung.pdf.

Faßbender, D. (2024). Hängt der motorische Entwicklungsstand bei Schuleingang mit der Nutzung kommunaler Bewegungsangebote zusammen? <https://repositorium.uni-muenster.de>

Fried, L. (2004). Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf

Friederich, T. (2011). Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. DJI. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Friederich.pdf

Frühe Chancen (2026a). 5,5 Milliarden für mehr Qualität und bessere Teilhabe. <https://www.fruehe-chancen.de/themen/qualitaetsentwicklung/55-milliarden-fuer-mehr-qualitaet-und-bessere-teilhabe>

Frühe Chancen (2026b). Das KiTa-Qualitätsgesetz. <https://www.fruehe-chancen.de/themen/qualitaetsentwicklung/das-kita-qualitaetsgesetz>

Frühe Chancen (2016). Bund-Länder-Konferenz 2016 „Frühe Bildung – Mehr Qualität für alle Kinder“. <https://www.fruehe-chancen.de/themen/qualitaetsentwicklung/initiativen-des-bundes/bund-laender-konferenz-2016-fruehe-bildung-mehr-qualitaet-fuer-alle-kinder>

Gebhardt, M. (2024). Pädagogische Diagnostik. Leistung, Kompetenz und Entwicklung messen, bewerten und für individuelle Förderung interpretieren. Münchner Beiträge zur Inklusions- und Sonderpädagogik, Bd. 3. Version 0.3. München: LMU München. https://epub.ub.uni-muenchen.de/110013/1/Diagnostik_in_der_Schule_Version_0.3.pdf

Geene, R., Kliche, T. & Borkowski, S. (2016). Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung im Setting Kita: Erfolgsabschätzung und Ableitung eines Evaluationskonzepts. https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/15-02_Geene_Kliche_Borkowski_Setting_Kita.pdf

Gloor, N. (2023). Erfassung von numerischen Kompetenzen im Kindergarten. Eine Analyse ausgewählter Tests. Lernen und Lernstörungen, 12(4), 175–187.

Häder, M. (2009). Der Datenschutz in den Sozialwissenschaften: Anmerkungen zur Praxis sozialwissenschaftlicher Erhebungen und Datenverarbeitung in Deutschland. Berlin: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-419490>

Hafen, M. (2014). 'Better Together'. Prävention durch Frühe Förderung. Präventionstheoretische Verortung der Förderung von Kindern zwischen 0 und 4 Jahren. Netzwerk Psychische Gesundheit Schweiz. https://www.npg-rsp.ch/fileadmin/npg-rsp/Themen-Bibliothek/Fachthemen/Hafen_2014_Better_Together_V2.pdf

Harrison, L. J., Wong, S., Brown, J. E., Gibson, M., Cumming, T., Bittman, M. & Press, F. (2024). Taking a detailed look at early childhood educators' worktime. *Australian Journal of Early Childhood*, 49(2), 95–113. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/18369391231219820>

Hasselhorn, M. & Dubowy, M. (2024). Fit für die Schule – auch sprachlich. Was Kinder für einen erfolgreichen Schulstart brauchen. BiSS-Transfer (Trägerkonsortium: Bund-Länder-Initiative BiSS-Transfer). https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2024/03/biss_handreichung_fit_fuer_die_schule.pdf

Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 168–177. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7140/pdf/ZfPaed_2_2010_Hasselhorn_Moeglichkeiten_und_Grenzen.pdf

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer.

Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., Silva, K. M., Diaz, A., Gal-Szabo, D. E., Thompson, M. S. & Southworth, J. (2018). Self-Regulation and Academic Measures Across the Early Elementary School Grades: Examining Longitudinal and Bidirectional Associations. *Early Education and Development*, 29(7), 914–938. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6988410/pdf/nihms-1512508.pdf>

Herrmann, K. (2011). Personalschlüssel / Fachkraft-Kind-Relation. <https://nifbe.de/fachbeitraege/personalschluessel/>

Heudorf, U., Hauberg, I. & Karathana, M. (2021): Die Schuleingangsuntersuchung: Versuch einer Evaluation durch Befragung von Eltern, Kinderärzten und Schulen In: *Gesundheitswesen*, 83(11), 829–835. Thieme Verlagsgruppe. DOI: 10.1055/a-1205-094.8. <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/a-1205-0948>

Hochschule Koblenz (2024). Thesen und Handlungsempfehlungen für bedarfsgerechte Übergänge von der Kita in die Grundschule. https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IBEB/Forschung/Aktuelle_Forschungsprojekte/Modellprojekt_Uebergang_Kita_Grundschule/DebUE_Thesen_und_Handlungsempfehlungen.pdf

Holl-Etten, A. K. Bentz, L., Calvano, C. & Winter S. M. (2022). Screening zur frühen Identifizierung des psychosozialen Unterstützungsbedarfs bei Kindern psychisch erkrankter Eltern. *Psychotherapeut*, 67, 42–49. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00278-021-00561-y>

Horstkemper, M. (2006). Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. *Friedrich Jahresheft XXIV 2006*, 4–6.

Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen (IQWiG) (2009). Früherkennungsuntersuchung auf umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache. *IQWiG Berichte*, 57. <https://www.iqwig.de/download/s06->

[01_abschlussbericht_frueherkennung_umschriebener_stoerungen_des_sprechens_und_der_sprache.pdf](#)

Jugendhilfeportal (2023). Übersicht zur Fortführung. Wie führen die Länder die „Sprach-Kitas“ fort. <https://jugendhilfeportal.de/artikel/wie-fuehren-die-laender-die-sprach-kitas-fort>

Karlsruher Institut für Technologie (KIT) (2024). Wie fit sind Kinder und Jugendliche in Deutschland. Die MoMo-Studie. https://www.ifss.kit.edu/MoMo/downloads/Brosch%c3%bcrcr_MoMo.pdf

Kastner-Koller, U., Deimann, P., Konrad, C. & Steinbauer, B. (2004). Entwicklungsförderung im Kindergartenalter. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 53(3), 145–166.

Kayed, T., Wieschke, J. & Kuger, S. (2025). FBBE: Elterlicher Bedarf und Ungleichheiten im Zugang. DJI-Kinderbetreuungsreport 2025. Studie 1 von 8. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/KiBS/Publikationen2025/Kinderbetreuungsreport_2025_Studie1_Bedarfe_U3U6.pdf.

Kliche, T., Witteborn, C. & Koch, U. (2009). Was leisten Entwicklungsbeobachtungen in Kitas? Eigenschaften und Verbreitung verfügbarer Instrumente. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 58(6), 419–433.

Klotz, N., D. (2018). Die Auswirkung vorschulischer Selbstregulation auf das Verhalten und die Schulleistungen von Grundschulern. Justus-Liebig-Universität Gießen. <https://jlupub.ub.uni-giessen.de/server/api/core/bitstreams/e66695c3-58d9-484c-b6d9-5cbfbc807ccf/content>

Kluczniok, K., Grad, T., Schneider, M. & Faas, S. (2024). Expertise „Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung“. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Expertisen_und_Studien/Expertise_Auswirkungen_von_Kindertagesbetreuung_auf_die_kindliche_Entwicklung_pädquis.pdf

Knievel, J., Daseking, M. & Petermann, F. (2010). Kognitive Basiskompetenzen und ihr Einfluss auf die Rechtschreib- und Rechenleistung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 42(1), 15–25.

Koglin, U., Hallmann, A. & Petermann, F. (2011). Entwicklungsdiagnostische Verfahren für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. KiTaFachtexte. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_KoglHallPeterm_2011.pdf

Koglin, U., Gust, N., Ulrich, F., Petermann, F. & Petermann, U. (2014). Zur Validierung der Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48-72 Monate. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 61(3), 175–188.

Koglin, U., Hallmann, A. & Petermann, F. (2011). Entwicklungsdiagnostische Verfahren für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. KiTa Fachtexte. https://nifbe.de/wp-content/uploads/2025/02/KiTaFT_KoglHallPeterm_2011.pdf

Krause, L., Thamm, M. & Kuntz, B. (2018): KiGGS Welle 2 (2014–2017) – Die zweite Folgerhebung der „Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“. Epidemiologisches Bulletin, 16, 21–28. Robert Koch-Institut (RKI). <https://edoc.rki.de/handle/176904/3050>

Krajewski, K. (2008). Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule. Studien zur Kindheits- und Jugendforschung. Verlag Dr. Kovač.

Krombholz, H. (2015). Untersuchung der Entwicklung und Förderung von Kindern mit unterschiedlichem motorischem Leistungsstand im Vorschulalter. Zeitschrift für Sportpsychologie, 22(2), 63–76.

Krumm, S., Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2021). Grundlagen diagnostischer Verfahren. In L. Schmidt-Atzert, S. Krumm & M. Amelang (Hrsg.), Psychologische Diagnostik. 6., vollständig überarbeitete Auflage. 39–207. Berlin: Springer.

Kuger, S., Haas, W., Kalicki, B., Loss, J., Buchholz, U., Fackler, S., Finkel, B., Grgic, M., Jordan, S., Lehfeld, A.-S., Maly-Motta, H., Neuberger, F., Wurm, J., Braun, D., Iwanowski, H., Kubisch, U., Maron, J., Sandoni, A., Schienkewitz, A. & Wieschke, J. (2022). Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie: Abschlussbericht der Corona-KiTa-Studie. wbv. <https://www.wbv.de/shop/openaccess-download/173279>

Kutzner, P. & Karing, C. (2023). Welche Verfahren zur Entwicklungsbeobachtung und zum Erkennen von Förderbedarf setzen Kitas ein? Güte- und Brauchbarkeitskriterien der Verfahren. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 72(5), 427–445.

Jenni, O. (2022). Meilen- und Grenzsteine der Entwicklung Was Kinderärztinnen und Kinderärzte wissen müssen. Monatsschrift Kinderheilkunde, 170, 651–662.
<https://www.springermedizin.de/content/pdf/23228918/10.1007/s00112-022-01547-z>

Land Hessen (2026). Gemeinsame Empfehlung zum Übergang vom Elementar- in den Primarbereich.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2026/2026_03_26-Uebergang-Elementar-Primarbereich.pdf

Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) (2025). Diagnostik in der heilpädagogischen Frühförderung. Empfehlungen zu Vorgaben des Landesrahmenvertrages nach §131 SGB IX NRW - Qualitätsmaßstäbe in der Entwicklungsdiagnostik. https://www.soziale-teilhabe-kiju.lwl.org/media/filer_public/d2/5d/d25dd70f-f2ba-49f5-bfdb-23f91f153665/diagnostik_in_der_heilpadagogischen_fruhforderung.pdf

Leu, H. R., Eckhardt, A. G. & Grgic, M. (2011). Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6(3), 263–280. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-386580>

Lisker, A. (2010). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie im Übergang in die Schule. DJI.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf

Lisker, A. (2013). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung – Eine Bestandsaufnahme in den Ländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2013.pdf

Lüke, C., Starke, A. & Ritterfeld, U. (2020). Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In: S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.): Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. Springer Verlag, 221–238.

Madeira Firmino, N. (2015). Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit: Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einbindung. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10674/pdf/Madeira_Firmino_2015_Bewegungsorientierte_Sprachbildung.pdf

Mays, D., Quenzer-Alfred, C., Schleicht, T. & Tölle, L. (2023). Sozial-emotional kompetent in die Schule?! Hogrefe eContent. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026/2191-9186/a000639>

Mechler, C., Scheer, D. & Heyl, V. (2024). Psychometrische Qualität von Messinstrumenten zu Sichtweisen auf Inklusion (PREIS, PREIS-E, EFI-L, FEDI). Empirische Sonderpädagogik, 16(2), 137–153

Melzer, J., Rißling, J.-K. & Petermann, F. (2014). Sprachdiagnostik im Vorschulalter. Monatsschrift Kinderheilkunde, 163, 58–66.

Michaelis, R., Berger, R., Nennstiel-Ratzel, U. & Krägeloh-Mann, I. (2013). Validierte und teilvalidierte Grenzsteine der Entwicklung: Ein Entwicklungsscreening für die ersten 6 Lebensjahre. Monatsschrift Kinderheilkunde 161, 898–910.

Mierendoff, J. & Nebe, G. (2022). Kitaplatzvergabe ist segregationsrelevant – Örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe in der Verantwortung. Jugendhilfereport H. 2, S. 10–12.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (o. J.). Handlungsfeld 6: Förderung der sprachlichen Bildung. <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/fruehe-bildung/kita-qualitaets-und-teilhabeverbesserungsgesetz/foerderung-der-sprachlichen-bildung>

Nairz, F., Morlock, G., Hölscher, G. & Nennstiel, U. (2020). Bericht über die Ergebnisse der Evaluation des Gesundheits- und Entwicklungsscreenings im Kindergartenalter. https://www.lgl.bayern.de/downloads/gesundheit/praevention/doc/gesik_evaluation_bericht.pdf

Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2024). Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Stellungnahme. https://levana.leopoldina.org/servlets/MCRFileNodeServlet/leopoldina_derivate_01000/2024_Leopoldina_Stellungnahme_Selbstregulation.pdf

Neimanns, E. & Faggin, A. (2025). Zugangshürden zu Betreuung im Kita- und Grundschulalter trotz Rechtsanspruch. DIFIS. <https://www.difis.org/publikationen/publikation/109>

NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74(4), 976–1005.

OECD (2025). Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care, TALIS, OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/12/results-from-talis-starting-strong-2024_763cbc56/20af08c0-en.pdf.

OECD (2023). The state of learning and equity in education: PISA 2022 results (Vol. I). OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf.

OECD (2015). Skills for social progress. The power of social and emotional skills. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264226159-en.pdf

OECD (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.

Paradis, J., Schneider, P. & Sorenson Duncan, T. (2013). Discriminating children with language impairment among English-language learners from diverse first-language backgrounds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(3), 971–981.

Park, J. H. & Chang, M. C. (2025). When to screen for developmental language disorder: A review of age-specific evidence. *Frontiers in Pediatrics*. <https://doi.org/10.3389/fped.2025.1646686>

Pinstock, L. & Schramm, S. A. (2024). Die prognostische Validität früher Sprachscreenings für Sprachentwicklungsstörungen. In S. Tan, M. L. Döbler, S. Düring & J. Heide (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik* 17, 113–121. Universitätsverlag Potsdam. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/66305/file/10_pinstock_schramm.pdf

Prenzel, A. (2006). Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent. Prinzipien Pädagogischer Lernprozessanalysen. *Friedrich Jahresheft XXIV 2006*, 26–28.

Prognos AG (unveröffentlicht). Evaluation der Wirkungen der Maßnahmen im Rahmen der Änderung des Fachkraftkatalogs gemäß § 25b HKJGB mit Wirkung vom 3. August 2023 sowie des flankierenden Förderprogramms „Starke Teams, starke Kitas“.

Pushparatnam, A., Bazaldua, D. A. L., Holla, A., Azevedo, J. P., Clarke, M. & Devercelli, A. (2021). Measuring Early Childhood Development Among 4–6 Year Olds: The Identification of Psychometrically Robust Items Across Diverse Contexts. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.569448>

Rauschenbach, T., Betz, T., Borrmann, S., Müller, M., Pothmann, J., Prein, G., Skrobaneck, J., Züchner, I. (2009). Prekäre Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen - Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Expertise zum 9. Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen.
https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11836/pdf/Betz_et_al_2011_Prekaere_Lebenslagen.pdf

Rose, E., Ebert, S. & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. Eine längsschnittliche Untersuchung. *Frühe Bildung*, 5(2), 66–72.

Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In H.-G. Roßbach, H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sachse, S., Bockmann, A.-K. & Buschmann, A. (2020). *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Springer-Verlag.

Sauerhering, M. & Solzbacher, C. (2013). Übergang KiTa – Grundschule. *nifbe-Themenheft Nr. 14*. <https://www.nifbe.de/wp-content/uploads/2025/02/Uebergangonline.pdf>

Schäfer, G. E. (2005). Konzepte frühkindlicher Bildung – die Diskussion vor und nach PISA. In G. E. Schäfer, K. H. Honig, H. L. K. Strasser (Hrsg.), *Konzepte frühkindlicher Bildung – die Diskussion vor und nach PISA*, 1–9. Waxmann.

Scherger, A. (2023). Diagnostik mehrsprachiger Kinder in der sprachtherapeutischen Praxis – Stand der Forschung in Über- und Ausblick. *Sprachtherapie aktuell: Forschung – Wissen – Transfer* 23. Wissenschaftliches Symposium des dbs e. V. https://www.dbs-ev.de/fileadmin/dokumente/Sprachtherapie_aktuell/2023-2/e2023-25_Scherger.pdf

Schieler, A. & Schneider, A. (2018). Ermittlung von Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit und Leitungstätigkeiten in Kindertageseinrichtungen im Bistum Limburg. *Beiträge zur Pädagogik im Elementarbereich*, Band 2. https://kita.bistumlimburg.de/fileadmin/redaktion/KJF/Kita/Downloads/Regiestudie_2018_Download.pdf

Schleicher, A. (2022). Zukunft gestalten. Wie Bildungssysteme Herausforderungen begegnen. *Lernende Schule*, 100, 15 – 16.

Schulze, S., Wittich, C. & Kuhl, J. (2022). Kognitive Lernvoraussetzungen – Aufmerksamkeit und Gedächtnis. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*. Regensburg: Universitätsbibliothek. S. 147–162 <https://doi.org/10.5283/epub.53149>.

Spannenkreb, M., Crispin, A. & Kramer, D. (2013). Die neue Einschulungsuntersuchung in Baden-Württemberg: Welche Determinanten beeinflussen die schulärztliche Gesamtbewertung Intensiver pädagogischer Förderbedarf im kindlichen Entwicklungsfeld Sprache? *Gesundheitswesen*, 75(12), 838–847.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann.

https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26077/pdf/Stanat_et_al_2022_IQB_Bildungstrend_2021.pdf

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). (2022). Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern: Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).

<http://dx.doi.org/10.25656/01:25542>

Stiftung Kinder forschen (2025). Kita-Entwicklung – Verstehen, Vernetzen, Verändern. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung Kinder forschen. Band 18.

https://www.stiftung-kinder-forschen.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Wissenschaftliche_Schriftenreihe_aktualisiert/Wiss.Schriftenreihe_Band18.pdf

Stiftung SPI. (2016). Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“.

<https://www.stiftung-spi.de/service/projekte/detail/schwerpunkt-kitas>

Strehmel, P. & Ulber, D. (2024). Kapitel 8: Zusammenarbeit gestalten. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management. Stuttgart: Kohlhammer. S. 220–241.

Textor, M. R. (2010). Elternarbeit in Kindertageseinrichtung und Schule. ipzf.

<https://www.ipzf.de/elternarbeit-kita-schule.html>

Tröster, H., Flender, J. & Reineke, D. (2011). Prognostische Validität des Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6). Diagnostica, 57(4), 201–211.

Turani, D., Seybel, C. & Bader, S. (2022). Kita-Alltag im Fokus – Deutschland im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. Beltz Juventa.

https://www.pedocs.de/volltexte/2024/29216/pdf/Turani_et_al_2022_Kita-Alltag_im_Fokus.pdf.

Ullitzka, B., Daseking, M. & Kerner, J. (2022). Diagnostik der Selbstregulation im Kita-Alter: Eine Übersicht. Frühe Bildung, 11(4), 168–185.

Valentien, S. (2016). Soziale emotionale Förderung in der Kita. Vom Projektleitfaden zum Qualitätsmerkmal. Kita Fachtexte.

https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Valentien_2016-SozialeemotionaleFoerderungKita.pdf

Viernickel, S. (2012). Beobachtungsansätze in der Frühpädagogik. nifbe.

<https://nifbe.de/fachbeitraege/beobachtungsansaetze-in-der-fruehpaedagogik/>

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen, S. 1–161.

https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf

- Voigt, F. (2017). Entwicklungs- und Intelligenzdiagnostik im Vorschulalter – state of the art. https://rp.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/RP-Internet/Themenportal/Soziales/Landesarzt/_DocumentLibraries/Symposien/S2017_Themengruppen_05.pdf
- Voß, S., Blumenthal, Y., Ehrich, K. & Mahlau, K. (2020). Multimodale Diagnostik als Ausgangspunkt für spezifische Förderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 71, 88–99. https://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/lib/download/lit/zfh_3.2020_voss-et-al.pdf
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Reutter, A., & Tinius, C. (2016). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Weyers, S., Götz, S., & Kreffter, K. (2023). Die Kindergartenuntersuchung: eine Bestandsaufnahme zur Umsetzung in Deutschland. Prävention und Gesundheitsförderung, 4, 568–575.
- Wiedebusch, S. & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der frühen Kindheit. Kindheit und Entwicklung, 20(4), 197–200.
- Ziegenhain, U. & Gloger-Tippelt, G. (2013). Bindung und Handlungssteuerung als frühe emotionale und kognitive Voraussetzungen von Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 59, 793–802. https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11993/pdf/ZfPaed_2013_6_Ziegenhain_GlogerTippelt_Bindung_und_Handlungssteuerung.pdf
- Zimmer, R. (2018). Sprache bewegt – Bewegte Sprache. Ansätze einer alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung. KiTaFachtexte. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Zimmer_2018-Sprachebewegt-BewegteSprache..pdf
- Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2006). Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. DJI – Deutsches Jugendinstitut Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>

Impressum

Expertise zur Umsetzung der Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen bei vierjährigen Kindern

Herausgeber

Prognos AG
Goethestraße 85
10623 Berlin
Telefon: +49 30 52 00 59-210
Fax: +49 30 52 00 59-201
E-Mail: info@prognos.com
www.prognos.com

Kontakt

Dr. Anna Marina Schmidt (Projektleitung)
Telefon: +49 211 913 16 162
E-Mail: anna.schmidt@prognos.com

Satz und Layout: Prognos AG
Stand: April 2026
Copyright: 2026, Prognos AG

HINWEIS

KI-Disclaimer

Im Falle einer Beauftragung behalten wir uns vor für einzelne Arbeitsschritte KI-gestützte Anwendungen und Tools einzusetzen. Dabei folgen wir den grundlegenden Prinzipien der KI-Nutzung wie in der [Prognos-KI-Charta](#) festgelegt. Alle KI-generierten Inhalte werden vor Verwendung auf Richtigkeit und Rechtskonformität durch Mitarbeitende der Prognos AG geprüft und falls nötig angepasst. Unveröffentlichte Daten und Informationen verarbeitet Prognos ausschließlich in Anwendungen für die vertragliche Vereinbarungen mit den Anbietern getroffen wurden. *Diese Vereinbarungen gewährleisten unter anderem die gängigen Standards der Datensicherheit, wie verschlüsselte Übertragung von Daten, prioritäre Verarbeitung auf Servern innerhalb des Geltungsbereichs der DSGVO oder den Ausschluss der Verwendung der Daten zu Trainingszwecken. Personenbezogene oder vertrauliche Daten werden nur unter Einhaltung der geltenden Datenschutzvorgaben verarbeitet und nicht an Dritte weitergegeben.* Die Nutzung von KI dokumentieren wir transparent gegenüber unserem Auftraggeber.

Alle Inhalte dieses Werkes, insbesondere Texte, Abbildungen und Grafiken, sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei der Prognos AG. Jede Art der Vervielfältigung, Verbreitung, öffentlichen Zugänglichmachung oder andere Nutzung bedarf der ausdrücklichen, schriftlichen Zustimmung der Prognos AG.

Zitate im Sinne von § 51 UrhG sollen mit folgender Quellenangabe versehen sein: Prognos AG (2026): Expertise zur Umsetzung der Sprach- und Entwicklungsstandserhebungen bei vierjährigen Kindern.