

An den
Landtag Nordrhein-Westfalen
Ausschuss für Schule und Bildung
Ausschuss für Familie, Kinder und Jugend
Platz des Landtages 1
40221 Düsseldorf

**Wissenschaftliche Stellungnahme zum Antrag der Fraktion FDP
„Kluge Kinder: Starke frühkindliche Bildung und die Möglichkeit eines
Schulfähigkeitsjahres für einen guten Start in die Grundschule“**

Drucksache 18/18111 vom 11.03.2026

Berlin, 01. Juni 2026

Seyran Bostanci, Anna Aleksandra Wojciechowicz & Benedikt Wirth

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir danken für die Möglichkeit, im Rahmen der schriftlichen Anhörung des Ausschusses für Schule und Bildung eine wissenschaftliche Stellungnahme zum oben genannten Antrag einzureichen.

Als Wissenschaftler*innen mit Arbeitsschwerpunkten an der Schnittstelle von früher, schulischer und außerschulischer Bildung, Bildungsübergängen und Professionalisierung ordnen wir den vorliegenden Antrag der FDP-Fraktion aus einer wissenschaftlichen Perspektive ein, die Bildung unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft betrachtet. Es bestehen erhebliche Zweifel daran, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen die bildungspolitisch intendierten Wirkungen, den Ausgleich von Bildungsungleichheiten und die Verbesserung von Startchancen für alle Kinder, entfalten können.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Stellungnahme steht daher die Frage, inwiefern verpflichtende Sprachstandserhebungen und ihre Verknüpfung mit separierenden Maßnahmen – wie einem vorgeschalteten Schulfähigkeitsjahr – geeignet sind, bestehende Bildungsungleichheiten abzubauen und gelingende Bildungsübergänge zu unterstützen. Dabei beziehen wir aktuelle fachwissenschaftliche Debatten sowie empirische Befunde zu möglichen Risiken selektiver und segregierender Förderansätze ein.

1. Einordnung der vorgeschlagenen Maßnahmen

Der Antrag der Fraktion der FDP greift die Debatte um frühe Bildung und gezielt die Frage auf, wie frühkindliche Bildungsprozesse gestärkt und der Übergang in die Grundschule besser gestaltet werden können. Im Zentrum steht dabei die Förderung der deutschen Sprache. Hieraus werden zwei zentrale Maßnahmen abgeleitet: Zum einen die Einführung einer frühzeitigen und verpflichtenden Sprachstandsfeststellung im Alter von vier Jahren (1.1), zum anderen die Einrichtung eines Schulfähigkeitsjahres als der Grundschule vorgelagerte Fördermaßnahme vor dem Eintritt in die erste Klasse (1.2). Beide Instrumente sind dabei als verbindliche Maßnahmen konzipiert.

1.1 Frühe Sprachstandsfeststellungen

Die vorgeschlagenen verbindlichen Sprachstandsfeststellungen im frühen Kindesalter sowie das daran gekoppelte Schulfähigkeitsjahr bergen die Gefahr, kindliche Sprachentwicklung ausschließlich am Maßstab einsprachig-deutscher Normen zu messen. Insbesondere mehrsprachig aufwachsende Kinder, deren Fähigkeiten im Deutschen sich noch in der Entwicklung befinden, können im Rahmen solcher Verfahren früh als sprachlich „förderbedürftig“ eingeordnet werden. Dadurch besteht das Risiko, dass situativ festgestellte sprachliche Unterschiede als dauerhafter schulrelevanter Förderbedarf interpretiert werden, was Auswirkungen auf die weitere Bildungsbiografie der Kinder haben kann.

Hinzu kommt, dass **Sprachstandsfeststellungen dieser Art in der Regel an einsprachig aufwachsenden Kindern normiert sind** (Eckhardt, Grgic & Leu 2011; Paetsch & Heppt 2023). **Dadurch ist ihre Aussagekraft für die Beurteilung mehrsprachiger Entwicklungsverläufe eingeschränkt und es kann zu systematischen Fehleinschätzungen kommen** (Eckhardt, Grgic & Leu 2011; Hassani, Schwab, Resch & Gitschthaler 2025). Die Verfahren sind häufig nicht darauf ausgelegt, mehrsprachige Sprachentwicklungsprozesse differenziert zu erfassen und berücksichtigen sprachliche Ressourcen mehrsprachiger Kinder – etwa den Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen im Alltag – nur unzureichend, obwohl diese für den Erwerb des Deutschen bedeutsam sein können (Rat für Migration 2025). Sprachaneignung im Kindesalter stellt insgesamt einen komplexen und individuell verlaufenden Entwicklungsprozess dar, der sich durch nicht spezifisch auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete standardisierte Verfahren nur begrenzt abbilden lässt (Eckhardt, Grgic & Leu 2011).

Ein frühzeitig eingesetztes, einmaliges Diagnostikverfahren kann dazu führen, dass mehrsprachige Entwicklungsverläufe anhand einsprachiger Normvorstellungen bewertet und daraus vorschnell Förderbedarfe abgeleitet werden, auch wenn der Spracherwerb unter Bedingungen bilingualen Aufwachsens altersangemessen verläuft (Boerma & Blom 2017; Altman et al. 2022). Eine Überweisung in ein Schulfähigkeitsjahr ab dem fünften Lebensjahr birgt damit das Risiko, sprachliche Kompetenzen, die Kinder bereits innerhalb ihrer Familien und Lebenswelten erworben haben, institutionell nur eingeschränkt anzuerkennen. **Dies verweist auf ein grundlegendes Problem des Bildungssystems in Deutschland, in dem familiär und mehrsprachig erworbene Sprachpraktiken häufig weniger Anerkennung finden als Kompetenzen in der Standardsprache Deutsch** (Vogel 2023).

Über die diagnostische Ebene hinaus zeigen Erfahrungen mit der Durchführung von Sprachstandsfeststellungen, dass solche Bewertungspraktiken in institutionelle Deutungsmuster eingebettet sind, die problematisch sein können. So wird sprachliche Zurückhaltung bei Kindern mit einem, als „nicht-deutsch“ wahrgenommenen Namen häufiger als Hinweis auf Förderbedarf interpretiert, während vergleichbares Verhalten bei Kindern mit

„deutschen“ Namen eher als situationsbedingte Verunsicherung gedeutet wird (Rat für Migration 2025).

Forschung zu Sprachentwicklungsstörungen macht darauf aufmerksam, dass mehrsprachige Kinder einem erhöhten Risiko für Fehldiagnosen und daraus resultierende Fehlversorgung ausgesetzt sind. Dabei werden sprachliche Barrieren oder kulturell geprägte Zuschreibungen fälschlicherweise als Hinweise auf klinische Störungen interpretiert (Scharff-Rethfeldt 2025). **Ergänzend zeigen Studien, dass Kinder trotz einwandfreier Sprachbeherrschung aufgrund eines vorhandenen Akzents von Lehrkräften tendenziell schlechter bewertet werden.** Diese Effekte bleiben auch am Ende des ersten Schuljahres bestehen, selbst bei deutlichen Fortschritten der Kinder (Lorenz, Kogan, Gentrup & Kristen 2024). Die Befunde verdeutlichen, dass die Bewertung sprachlicher Leistungen nicht ausschließlich anhand objektiver Kriterien erfolgt, sondern auch durch institutionelle und soziale Deutungsmuster beeinflusst wird, die sich auf diagnostische und pädagogische Entscheidungen auswirken.

Studien zu Bildungsungleichheiten weisen seit Langem darauf hin, dass Leistungen migrantischer Kinder und Jugendlicher – auch im sprachlichen Bereich – über verschiedene Bildungsstufen hinweg häufig anders bewertet werden als die ihrer nicht-migrantischen Peers (Gomolla & Radtke 2002). Solche Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster können sich entlang der gesamten Bildungsbiografie fortsetzen und Auswirkungen auf Bildungswege und Teilhabechancen haben (Weber 2003; Niguan 2013; Wojciechowicz 2018; Bonefeld & Dickhäuser 2018; Amirpur & Dođmuş 2022).

Wichtig ist dabei eine analytische Unterscheidung zwischen einer noch nicht abgeschlossenen Entwicklung der deutschen Sprachkompetenzen unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit und tatsächlichen Sprachentwicklungsstörungen. **Mehrsprachigkeit ist nicht mit einem Risiko für entsprechende Entwicklungsstörungen verbunden** (Lorusso, Eikerling, Bloder, Ringer Guasti & Marinis 2022; Paradis 2016). Zugleich können selbstverständlich auch mehrsprachig aufwachsende Kinder sprachliche Unterstützungsbedarfe oder Entwicklungsauffälligkeiten zeigen. Entscheidend ist daher, diagnostische Verfahren so auszugestalten, dass sprachliche Unterschiede nicht vorschnell pathologisiert werden, ohne tatsächliche Entwicklungsbedarfe zu übersehen. **Prozessorientierte Sprachbeobachtungsverfahren bieten sich hierfür besonders an, da sie sprachliche Entwicklungsverläufe über einen längeren Zeitraum hinweg erfassen und an den individuellen Ressourcen der Kinder ansetzen.** Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Sprachstandserhebungen nicht Selbstzweck bleiben, sondern in konkrete pädagogische Maßnahmen und Unterstützungsangebote überführt werden, um Kinder in ihrer Sprachentwicklung bestmöglich zu begleiten. Denn eine Sprachstandserhebung allein verbessert noch keine Sprachkompetenzen.

Insbesondere für Kinder, denen im Alltag nur wenige Gelegenheiten zur Verfügung stehen, bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache zu entwickeln und anzuwenden, braucht es frühzeitige, qualitativ hochwertige Bildungsangebote sowie vielfältige sprachliche Interaktionsmöglichkeiten in pädagogischen Einrichtungen. Sprachbegleitung sollte dabei alltagsintegriert erfolgen und an den vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Kinder anknüpfen, anstatt Mehrsprachigkeit primär als Defizit zu betrachten.

1.2 Das Schulfähigkeitsjahr

Zentraler Bestandteil des Antrags der FDP-Fraktion ist die Einführung eines Schulfähigkeitsjahres für Kinder, die bei Schuleintritt insbesondere aufgrund „fehlender Deutschkenntnisse“ sprachlich als nicht ausreichend vorbereitet gelten. Die Maßnahme folgt

einer additiven Förderlogik: Kinder werden vor der regulären Einschulung separaten Lerngruppen zugewiesen. Damit wird sprachliche Förderung nicht im gemeinsamen Lernen organisiert, sondern durch frühe Trennung.

Eine solche Separation von Kindern entlang sprachlicher Zuschreibungen erscheint im Kontext historischer Betrachtungen weniger als eine pädagogische Innovation. Vielmehr knüpft sie an eine lange Tradition schulischer Umgangsweisen mit zugewanderten und geflüchteten Kindern und Jugendlichen an. Statt (Flucht-)Migration als dauerhafte Realität von Bildungseinrichtungen im Rahmen seit Langem geforderter und notwendiger struktureller Weiterentwicklungen (Karakaoğlu, Gruhn & Wojciechowicz 2011; Leiprecht & Steinbach 2015; Georgi & Karakaoğlu 2023) zu berücksichtigen, wird auf eine Logik zurückgegriffen, die bereits in früheren Formen separierter Beschulung, zum Beispiel in sogenannten Ausländerklassen seit den 1960er Jahren oder Willkommensklassen seit den 2015er Jahren, sichtbar wurde (Karakayalı, zur Nieden, Kahveci, Groß & Heller 2017).

Forschung zu separierenden Fördermodellen fällt insgesamt kritisch aus. Evaluationsstudien zu additiven Sprachförderprogrammen seit dem PISA-Schock zeigen nur begrenzte Effekte in auf die sprachliche und schriftsprachliche Entwicklung (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz 2010; Gretsch & Fröhlich-Gildhoff 2012; Anders et al. 2022). **Besonders separierende Formate wie Schulkindergärten und Vorschulklassen weisen keine nachweisbare Überlegenheit gegenüber inklusiven Förderansätzen auf.** Zugleich bestehen erhebliche Qualitätsunterschiede zwischen Bildungsinstitutionen: Es fehlen vielerorts curriculare Vorgaben sowie einheitliche Übergangskriterien (Karakayalı, zur Nieden, Kahveci, Groß & Heller 2017).

Hinzu kommt, dass frühe Separation erhebliche soziale Risiken birgt. **Studien verweisen auf Prozesse der Stigmatisierung, soziale Ausgrenzung und eingeschränkte schulische Teilhabechancen für betroffene Kinder** (Woltran & Schwab 2025). Statt Bildungsungleichheiten abzubauen, besteht die Gefahr, dass diese durch selektive Förderstrukturen weiter verstärkt werden (Grundschulverband Landesgruppe Bremen 2021). Dass derartige Parallelstrukturen dennoch als Lösung herangezogen werden, verweist schließlich auf ein grundlegendes Problem: Das Bildungssystem in Deutschland ist bislang nur unzureichend auf die sprachliche und soziale Realität einer Migrationsgesellschaft ausgerichtet und das betrifft auch den Übergang Kita-Grundschule.

1.3 Diskriminierung beim Zugang zu Institutionen frühkindlicher Bildung

Der Antrag der FDP-Fraktion verortet die Verantwortung für sprachliche Bildungsungleichheiten auf Seiten individueller Sprachkompetenzen von Kindern und ihren Familien. Dabei wird ausgeblendet, dass Ungleichheiten in der sprachlichen Entwicklung bereits deutlich früher durch einen strukturell ungleichen Zugang zu frühkindlichen Bildungsinstitutionen entscheidend mit hervorgebracht werden können. Die vorgeschlagenen verpflichtenden Sprachstandsfeststellungen im 4. Lebensjahr greifen daher zu kurz, solange bestehende Barrieren beim Zugang zu qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung bestehen.

Mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung verbindet die Bildungspolitik die Erwartung, Bildungsbenachteiligungen frühzeitig ausgleichen zu können (BMFSFJ 2017). **Der Zugang zur Kindertagesbetreuung ist jedoch für viele Familien mit Migrationsgeschichte weiterhin durch strukturelle Barrieren eingeschränkt**, die sich in einem erschwerten Zugang zu verständlich aufbereiteten Informationen, komplexen bürokratischen Verfahren sowie institutionellen Ausschlussmechanismen äußern (Huebener, Schmitz, Spieß & Binger 2023; Bostancı & Wirth 2024; Hermes et al. 2024). **Zugleich werden migrantische Familien**

häufig unter einen pauschalen Defizitverdacht gestellt und stehen unter besonderem Rechtfertigungsdruck, da ihre Erziehungspraktiken schneller problematisiert werden (Egger & Unterweger 2022), obwohl empirische Befunde zeigen, dass sie ihre Kinder auch im Bereich der sprachlichen Entwicklung fördern (Uçan 2022; Terhart & Uçan 2023).

Trotz bestehendem Betreuungsbedarf erhalten migrantische Familien häufig keinen Kitaplatz (Jessen, Spieß, Waights & Judy 2020). Beim Zugang zu einem Betreuungsplatz in der Kindertagesbetreuung wirken zudem strukturelle Selektionsmechanismen, die teils auf rassifizierte Deutungsmustern beruhen (Hermes et al. 2024; Bostancı & Wirth 2025a). So zeigen Untersuchungen, dass Einrichtungen bei Aufnahmeentscheidungen mitunter Vorstellungen einer „guten Mischung“ zugrunde legen, wodurch Kinder anhand von Namen, zugeschriebener Herkunft oder Sprachverhalten als „passend“ oder „nicht passend“ bewertet werden (Bostancı & Wirth 2024; 2025a; 2025b). Was pädagogisch begründet erscheint, kann dadurch insbesondere in sozial und migrantisch vielfältigen Stadtteilen ausschließende Effekte entfalten. Verstärkt wird dies durch intransparente Zugangsverfahren: Da Aufnahmeentscheidungen weitgehend den Einrichtungen obliegen und Wartelisten häufig wenig verbindlich sind, bleiben Auswahlkriterien für Familien oft nicht nachvollziehbar. Dadurch können Benachteiligungen aufgrund von Herkunft oder Sprache hinter scheinbar neutralen Begründungen verborgen bleiben (Bostancı & Wirth 2025a).

Vor diesem Hintergrund werden die im Antrag vorgesehenen Sprachstandsfeststellungen der Problematik nicht gerecht, da sie erst an einem Zeitpunkt ansetzen, an dem Bildungsungleichheiten vielfach bereits institutionell produziert wurden. **Kinder, die aufgrund struktureller Zugangsbarrieren kaum Möglichkeiten hatten, früh institutionelle Bildungs- und Sprachentwicklungsangebote zu nutzen, erscheinen im Rahmen der Sprachstandsfeststellungen anschließend als „förderbedürftig“.** So geraten strukturell erzeugte Ungleichheiten in Gefahr, als persönliche Defizite der Kinder umgedeutet zu werden.

2. Perspektivenwechsel in Kindertageseinrichtungen und Schulen in einer sprachlich diversen Migrationsgesellschaft

Die Effekte von alltagsintegrierter Sprachbildung für die frühe Bildung sind unbestritten. Dabei wird Sprachförderung ganzheitlich verstanden, nicht in isolierten zeitlich begrenzten Zusatzangeboten umgesetzt, sondern direkt im pädagogischen Alltag kontinuierlich eingebettet, sodass alle Settings und Interaktionen des pädagogischen Alltags (z. B. Anziehen, Essen, Bastelarbeiten, freies Spiel) genutzt werden. Sie setzt an den Interessen der Kinder an. Mehrsprachige und durchgängige Sprachbildungsansätze wie „Griffbereit“ und „Rucksack“ zeigen seit Jahren bundesweit erfolgreiche und vielfach evaluierte Beispiele dafür, wie sprachliche Bildung unter Einbezug der Familien und Familiensprachen gelingend gestaltet werden kann (vgl. Roth & Terhart 2015; Lengyel, Ilić, Rybarski & Schmitz 2019).

Zudem ist die Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachbildung empirisch gut belegt, wie sie u. a. in den Bundesprogrammen „Frühe Chancen“ und „Sprach-Kitas“ umgesetzt wurde. Studien zeigen, dass sich Erfolge erst bei qualitativ hochwertiger Implementation einstellen: **Wo Teams kontinuierlich weiterqualifiziert werden und Einrichtungen durch Fachexpertise gezielt unterstützt werden, verbessert sich die sprachliche Interaktionsqualität deutlich – mit nachweislich positiven Effekten auf die Sprachleistungen von Kindern** (Schmerse et al. 2018; Ulferts, Wolf & Anders 2019; Anders et al. 2022). Dabei profitieren Kinder mit einem schwächeren sprachlichen Ausgangsniveau in besonderer Weise (Beckerle, Mackowiak & Kucharz 2015).

Alltagsintegrierte Sprachbildung schließt dabei ausdrücklich nicht aus, dass Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf in Deutsch zusätzliche sprachliche Anregungen erhalten. Diese finden jedoch nicht in separierenden Settings statt, sondern werden in den pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung eingebettet. **Geeignete Ansätze sind beispielsweise mehrsprachigkeitssensible Ansätze, die das gesamte Sprachrepertoire der Kinder einbeziehen** (Panagiotopoulou & Hammel 2020) sowie **das dialogische Lesen bzw. die dialogische Bilderbuchbetrachtung**. Studien verweisen auf förderliche Wirkungen hinsichtlich Wortschatzes, Ausdrucksfähigkeit, aktiver Sprachproduktion und schriftsprachlicher Vorläuferkompetenzen. Die größten Effekte lassen sich bei Kindern mit wenig Kontakt zur Umgebungssprache Deutsch ausmachen (Ennemoser, Kuhl & Pepouna 2013; Geis & Thöne 2019). Der Ansatz erweist sich zudem als vielversprechend für die Förderung sprachlicher Abstraktionsfähigkeit, der Lesefreude sowie von Schrift- und Medienkompetenzen (Näger 2017). Frühe Erfahrungen mit Büchern und Schriftsprache sind zudem ein wichtiger Einflussfaktor für das spätere Leseverständnis (Kuger & Lehl 2013). Studien belegen allerdings, dass die Qualität der Literacy-Anregung in Kindertageseinrichtungen häufig nur im niedrigen bis mittleren Bereich liegt (Kuger, Roßbach & Weinert 2013; Wirts, Egert & Reber 2017). Wirksam werden diese Ansätze jedoch nur bei gesicherter Prozessqualität in den Kindereinrichtungen – das muss künftig stärker in den Mittelpunkt rücken.

Auch wenn der alltagsintegrierten Sprachbildung positive Effekte bescheinigt werden, so zeigt die Forschungslage für Deutschland, dass diese bislang nicht flächendeckend zum regulären pädagogischen Ansatz in Kitas gehört und ihre Umsetzung häufig durch unzureichende Rahmenbedingungen erschwert wird (DKLK 2024; Völlger & Förtsch 2025), wenngleich vielerorts bereits engagierte und hochprofessionelle Praxisformen alltagsintegrierter Sprachförderung bestehen (Beckerle 2017). Zudem äußern Fachkräfte Unsicherheiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit und der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder – etwa hinsichtlich Beobachtung, Dokumentation und Förderentscheidungen (Völlger & Förtsch 2025). **Die Forschungslage zeigt sehr klar, dass viele Kitas für die Umsetzung qualitativ hochwertiger alltagsintegrierter Sprachbildung bislang unzureichend ausgestattet sind**. So ist die hierfür zentrale kontinuierliche Team- und Qualitätsentwicklung vielfach nicht systematisch verankert; zugleich fehlen personelle Ressourcen, speziell für sprachliche Bildung ausgebildete Fachkräfte sowie praxistaugliche Materialien (ebd.). Dabei klafft eine deutliche Lücke: Mehrsprachige Sprachbildung und der professionelle Umgang mit sprachlicher Vielfalt sind weder in der Ausbildung noch in Fort- und Weiterbildungsstrukturen systematisch verankert. Fortbildungsangebote zur Sprachbildung sind zwar häufiger geworden, bleiben aber oft zu allgemein, um das pädagogische Handeln nachhaltig zu verändern (Buschle, Friederich & Herrmann 2019; Spensberger & Taube 2022).

Zentrale Voraussetzung für gelingende Sprachbildung ist die professionelle Haltung und Handlungskompetenz des pädagogischen Personals im Umgang mit Vielfalt (DJI & WiFF, 2011). Eine OECD-Studie zeigt für Deutschland eine deutliche Lücke zwischen positiver Einstellung gegenüber Vielfalt und deren tatsächlicher Umsetzung im Kita-Alltag (Spensberger & Taube 2022). **Mehrsprachige Materialien, die Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller Hintergründe oder der Umgang mit Diskriminierung hängen häufig vom Engagement einzelner Fachkräfte ab, statt institutionell verankert zu sein**. Gleichzeitig zeigen Studien, dass die Mehrsprachigkeit von Kindern im Kita-Alltag teils als Ressource anerkannt, teils aber ignoriert oder abgewertet wird (Hoeft, Abendroth, Piossek & Albers 2018) – was für Kinder widersprüchliche Signale erzeugt. Die Erwartung einer Anpassung an Einsprachigkeit kann zudem frustrierend wirken und Lernprozesse verlangsamen, da

mehrsprachige Kinder von der Einbeziehung ihres gesamten sprachlichen Repertoires profitieren.

Planvolle und systematische Sprachentwicklung im frühen Kindesalter ist wesentlich auf vielfältige dialogische und vertrauensvolle Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im Kita-Alltag angewiesen. Diese müssen nicht nur qualitativ hochwertig, sondern auch in ausreichender Häufigkeit stattfinden und Raum für individuelle Gespräche bieten. Deren gezielte und kontinuierliche Gestaltung setzt voraus, dass pädagogische Fachkräfte über entsprechende Qualifikationen sowie ausreichende zeitliche Ressourcen verfügen und eine sprachlich anregungsreiche Umgebung geschaffen werden kann. Vor dem Hintergrund des anhaltenden Fachkräftemangels im frühkindlichen Bereich (Meiner-Teubner 2025) sind diese Voraussetzungen jedoch vielerorts nur eingeschränkt gegeben. **Sprachbildung soll damit in einem strukturell überlasteten System umgesetzt werden, dessen personelle und zeitliche Ressourcen bereits stark beansprucht sind.** In aktuellen Befragungen zeigt sich ein deutliches Bild: Die deutliche Mehrheit der Einrichtungen schätzt den bestehenden Personalschlüssel als unzureichend zur Unterstützung von Sprachentwicklung ein; zudem gibt ein erheblicher Anteil an, dass unter diesen Bedingungen sprachliche Förderung grundsätzlich nicht mehr leistbar sei (Colbasevici & Espenhorst 2024). Damit verschärft sich ein Spannungsverhältnis zwischen den wachsenden Anforderungen sprachlicher Bildung und den strukturellen Rahmenbedingungen in Kitas. Die Zahl der Kinder, die mit Deutsch erstmals im Rahmen des Kitabesuchs in Kontakt kommen, steigt kontinuierlich an. Rund 36 % der Drittklässler*innen sprechen Deutsch in der Familie nur manchmal und 2,3 % der Drittklässler*innen nutzen diese Sprache nie (Edelstein 2023). Auch der Anteil an Kitas mit hohem Sprachförderbedarf steigt kontinuierlich (25 % im Jahr 2021 auf 32 % im Jahr 2023) (Colbasevici & Espenhorst 2024). Damit wird ein dringender Bedarf an strukturellen Anpassungen im frühkindlichen Bildungssystem deutlich.

3. Bildungseinrichtungen für diverse Kindheiten befähigen

Der Antrag der Fraktion der FDP macht den vorschulischen Bereich und den Schuleingangsbereich zu vordringlichen Handlungsfeldern. Das begrüßen wir ausdrücklich, weil eine umfassende Bildungsförderung in Kitas sowie beim Übergang in die Grundschule unerlässlich ist. Allerdings folgt der Antrag einer zu problematisierenden Perspektive, die strukturelle Bildungsungleichheiten weitgehend ausblendet und Bildungsprobleme individualisiert. Verantwortung wird damit einseitig Kindern und Familien zugeschrieben, während institutionelle Bedingungen – etwa mangelnde Mehrsprachigkeitssensibilität aufgrund monolingualer Sprachpolitik (Gogolin 1994; Vogel 2023), unzureichende Ressourcen oder selektive Förderstrukturen – weitgehend außen vor gelassen werden. Ein solcher Ansatz missachtet den inklusiven Auftrag von Kitas und Schulen. Vielmehr müssten Ressourcen und Anstrengungen bereitgestellt werden, damit das starre Bildungssystem seine Aufgabe wahrnehmen kann, sich zu kindfähigen Lern- und Entwicklungsorten weiterzuentwickeln und ab Tag eins des Kita- und Grundschuleintritts bereit sein muss, den unterschiedlichen Kindheiten in der globalisierten Migrationsgesellschaft gerecht zu werden.

In der Bildungsforschung besteht seit Langem Konsens: **Nicht die Kinder müssen sich an ein defizitär ausgestaltetes System anpassen, sondern vielmehr sollten die Bildungseinrichtungen „kindfähig“** (Bartnitzky 2011; Kammermeyer 2024) **gestaltet werden.** Für eine Migrationsgesellschaft bedeutet dies, dass Kitas und Schulen den Umgang mit unterschiedlichen mehrsprachigen und sozio-kulturellen Ausgangslagen von Kindern lernen müssen, diese zum Ausgangspunkt ihres pädagogischen Agierens machen müssen (Karakaşoğlu 2024). **Mehrsprachigkeit muss nicht nur anerkannt werden, sondern**

systematisch in die Bildungsangebote und Unterricht Einzug finden. Eine solche Perspektive ist anschlussfähig an die bildungspolitischen Zielsetzungen der Europäischen Union, die Mehrsprachigkeit als Bestandteil gemeinsamer europäischer Identitätsbildung und damit als explizites Bildungsziel versteht. Angestrebt wird die Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen mindestens zwei weiteren Sprachen neben der Erstsprache (David 2024).

Wir halten es für dringend notwendig, das überlastete System der frühkindlichen Bildung in ihrer strukturellen Ausstattung zu stärken, damit es seinem gesetzlich vorgeschriebenen Bildungsauftrag überhaupt nachkommen kann. Politische Steuerung muss Rahmenbedingungen schaffen, die es pädagogischen Fachkräften ermöglichen, auf die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder im institutionellen Alltag einzugehen und die Entwicklung ihrer mehrsprachigen Identitätsbildung zu fördern. Dazu gehört ebenso, ausreichend qualifiziertes Personal zur Sicherung stabiler pädagogischer Beziehungen bereitzustellen, über zeitliche Ressourcen für Fortbildung und institutionelle Reflexionsprozesse zu verfügen sowie abgestimmte Formen multiprofessioneller Zusammenarbeit zu etablieren. Dabei ist eine verbindliche Kooperation zwischen Kita und Grundschule von zentraler Bedeutung. **Der Übergang ist so zu gestalten, dass die beteiligten Institutionen aneinander anschließen und ein gemeinsames Verständnis sprachlicher Bildung sowie institutionsübergreifende Förderkonzepte entwickeln.**

Mit der „Durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin 2020) oder „Sprachbrücken“ (Albers & Hoefl 2020) wurden bereits geeignete Konzepte bereitgestellt, die den Aufbau bildungsnaher und unterrichtsrelevanter Sprache unterstützen und deren längst fällige Umsetzung in Bildungsinstitutionen in der Breite durchzusetzen ist. **Die Aufgabe der Sprachbildung stellt sich entlang der gesamten Bildungsbiografie hinweg, sodass sie nur im Rahmen einer engen Verzahnung zwischen Kita, Grundschule und Institutionen im sozialen Umfeld sowie einer kontinuierlichen, gezielt auf die sprachliche Entwicklung der Kinder bezogenen Kooperation nachhaltig gelingen kann.** Damit verbunden ist zugleich die Entwicklung und verbindliche Absicherung von Qualitätsstandards für die Umsetzung dieser anspruchsvollen Aufgabe der Sprachbildung, die durch ausreichende Ressourcen für unabhängige wissenschaftliche Evaluationen ergänzt werden müssen, um bestehende Konzepte gründlich zu überprüfen und Aussagen zu ihrer Wirksamkeit zu ermöglichen. **Beim Übergang Kita-Grundschule erscheinen eine flexible jahrgangsübergreifende Ausgestaltung der Schuleingangsphase (Brücker 2015) sowie der Ausbau von Team-Teaching-Modellen sinnvoll,** da sie dazu beitragen können, der natürlichen Vielfalt innerhalb eines Jahrgangs gerecht zu werden und Übergänge als fließende Entwicklungsschritte statt als bildungsbiografische Brüche zu gestalten. Dabei wird auch die soziale Dimension des Übergangs berücksichtigt, indem Kontinuität in Beziehungen und Freundschaften von Kindern institutionsübergreifend ermöglicht wird.

Für die Personalentwicklung an Bildungseinrichtungen ist es entscheidend, die personelle Zusammensetzung pädagogischer Teams vermehrt an die Realität der Migrationsgesellschaft anzunähern (Gereke, Akbaş, Leiprecht & Brokmann-Nooren 2014). **Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte mit Migrationsgeschichte bringen dabei häufig bereits mehrsprachige Kompetenzen und spezifische Perspektiven mit, die für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt bedeutsam sind** und im Rahmen von Fachkräftestrategien gezielt gefördert werden könnten. Ihre stärkere Repräsentanz ist zugleich eine Frage institutioneller Öffnung und gleichberechtigter Teilhabe in Kita und Schule.

Fazit

Sprachliche Bildung ist eine komplexe Aufgabe, die hohe Anforderungen an pädagogische Fachkräfte stellt und eine kontinuierliche Qualifizierung erfordert – in der Kita alltagsintegriert, in der Grundschule im Kontext des Fachunterrichts. Diese Aufgabe lässt sich nicht durch einmalige Messverfahren vor der Einschulung lösen. **Sprachliche Fähigkeit ist keine feste Eigenschaft eines Kindes, sondern das Ergebnis der Bildungsumgebungen und Förderangebote, die ihm zugänglich sind.**

Der Antrag der FDP-Fraktion setzt an der falschen Stelle an: Er reagiert auf Symptome sprachlicher Bildungsungleichheiten, ohne deren strukturelle Ursachen zu adressieren. Verpflichtende Sprachstandsfeststellungen und ein Schulfähigkeitsjahr werden die Bildungschancen von mehrsprachigen Kindern nicht verbessern, solange der Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Bildung ungleich verteilt ist, Kitas strukturell unterfinanziert sind und Bildungseinrichtungen nicht ausreichend auf sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit vorbereitet werden. **Was es braucht, sind keine zusätzlichen Selektionsinstrumente, sondern eine konsequente Stärkung inklusiver Bildungsstrukturen und Bildungseinrichtungen, die sich an die Lebensrealitäten und Voraussetzungen der Kinder anpassen, nicht die Kinder an die Defizitlogik des Bildungssystems.**

Literatur

- Albers, Timm & Hoefft, Maike (2020). Sprachbrücken. Durchgängige Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts. Dortmund. <https://www.dortmund.de/dortmund/projekte/rathaus/verwaltung/schule/downloads/regionales-bildungsbuero/bericht-der-wissenschaftlichen-begleitung.pdf> (Zugriff: 19.05.2026).
- Altman, Carmit/ Harel, Efrat/ Meir, Natalia/ Iluz-Cohen, Peri/ Walters, Joel & Armon-Lotem, Sharon (2022). Using a monolingual screening test for assessing bilingual children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36 (12), S. 1132–1152. DOI: 10.1080/02699206.2021.2000644.
- Amirpur, Donja & Doğmuş, Aysun (2022). „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes: Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der Frühen Kindheit. In Raphael Bak & Claudia Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (S. 41–57). Wiesbaden: Springer.
- Anders, Yvonne/ Kluczniok, Katharina/ Buchholz, Shauna/ Erdem-Möbius, Hande/ Hummel, Theresia/ Kurucz, Csaba/ Pietz, Stefanie/ Resa, Elisabeth/ Then, Sebastian & Roßbach, Hans-Günther (2022). Policy Brief zum Zwischenbericht der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (Projektphase 2021 – 2022). Ergebnisse zur Implementation des neuen Querschnittsthemas Digitalisierung und zum nachhaltigen Transfer des Bundesprogramms sowie zu pandemiebedingten Förderbedarfen. Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Freie Universität Berlin.
- Bartnitzky, Horst (2011). Muss jedes Kind schulfähig sein oder die Schule kindfähig? *Grundschule aktuell* 115, S. 13–17.
- Beckerle, Christine (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, Christine/ Mackowiak, Katja & Kucharz, Diemut (2015). Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung bei Kindern mit einem unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsniveau – Evaluationsergebnisse aus dem „Fellbach-Projekt“. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66, S. 234–243.
- Bildungszentrale für politische Bildung (2025). Mehrsprachigkeit unter Kita-Kindern. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/547384/mehrsprachigkeit-unter-kita-kindern/> (Zugriff: 06.05.2026).
- Boerma, Tessel & Blom, Elma (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, S. 65–76.
- Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Sec. Educational Psychology*, Volume 9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00481.

- Bostancı, Seyran & Wirth, Benedikt (2024). Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen: Erscheinungsformen und Handlungsstrategien. *Migration und Soziale Arbeit* (01/2024), 56–62. DOI: 10.3262/MIG2401056.
- Bostancı, Seyran & Wirth, Benedikt (2025a). „Und raus bist du!“ – Institutioneller Rassismus in der frühen Bildung: Zugangsbarrieren und Teilhabepraktiken in Berliner Kitas. *DeZIM Working Papers* 8, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Bostancı, Seyran & Wirth, Benedikt (2025b). Un/making institutional racism in daycare centers in postmigrant Berlin. *Ethnic and Racial Studies*, S. 1–19. DOI: 10.1080/01419870.2025.2544373.
- Bücker, Petra (2025). Stellungnahme aus der Wissenschaft zum Antrag der Fraktion der FDP: Durch die Kita zur Schulfähigkeit – Bildungsgrundsätze weiterentwickeln und als Bildungsstandards etablieren, Drucksache 18/10880. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-2332.pdf> (Zugriff: 18.05.2026).
- Buschle, Christina/ Friederich, Tina & Herrmann, Nathalie (2019). Professionalisierungstrends in Weiterbildungen für Kita-Fachkräfte am Beispiel der Sprachlichen Bildung. *Pädagogische Rundschau*. Heft 2. S. 125–138.
- Colbasevici, Liubovi & Espenhorst, Niels (2024). Kita-Bericht 2024 des Paritätischen Gesamtverbandes. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband e. V. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Seiten/Presse/docs/broschuere_kitabericht-2024.pdf (Zugriff: 08.05.2026).
- David, Emma-Katharina (2024). Die Politik der Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. Regionen als Brücke zwischenstaatlicher Zusammenarbeit. Baden-Baden: Nomos.
- Decker-Ernst, Yvonne (2019). Sprachdiagnostik im Elementarbereich. In Stefan Jeuk & Julia Settinieri (Hrsg.), *Handbuch Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (S. 139–162). Berlin: de Gruyter.
- DKLK – Deutscher Kitaleitungskongress (2024). Key Facts. DKLK-Studie 2024. Bundesweit. https://deutscher-kitaleitungskongress.de/wp-content/uploads/2024/03/DKLG_Keyfacts_2024_Bund.pdf (Zugriff: 08.05.2026).
- Eckhardt, Andrea G./ Grgic, Mariana & Leu, Hans Rudolf (2011). Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3-2011, S. 263–280.
- Edelstein, Benjamin (2023). Familiensprache Deutsch unter Grundschüler:innen. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/516328/familiensprache-deutsch-unter-grundschueler-innen/> (Zugriff 08.05.2026).
- Egger, Anja Sieber & Unterweger, Gisela (2022). ‚Russischer Drill‘, ‚orientalische Verwöhnung‘ und ‚Schweizer Perfektion‘ White privilege und Wissensbestände von Lehrpersonen zu Familien im Schweizer Kindergarten. In Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler & Wiebke Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 37–53). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Ennemoser, Marco/ Kuhl, Jan & Pepouna, Soulemanou (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund* *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), S. 229–239.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (2018). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Knapp, Werner & Kucharz, Diemut (2010). Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was“ – Sprachförderung für Vorschulkinder. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten. https://www.academia.edu/1038521/Abschlussbericht_der_Wissenschaftlichen_Begleitung_des_Programms_Sag_mal_was_Sprachf%C3%B6rderung_f%C3%BCr_Vorschulkinder_ (Zugriff: 15.05.2026).
- Geis-Thöne, Wido (2019). IW-Report 39/19 Tägliches (Vor-) Lesen steigert die schulischen Leistungen, Ergebnisse zu den längerfristigen Effekten auf Basis der Sozio-ökonomischen Panels. *iW Wirtschaftliche Untersuchungen, Berichte und Sachverhalte*. Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2019/IW-Report_2019_Taegliches_Vorlesen.pdf (Zugriff: 19.05.2026).
- Georgi, Viola B. & Karakaşoğlu, Yasemin (Hrsg.) (2023). *Allgemeinbildende Schulen in der Migrationsgesellschaft. Diversitätssensible Ansätze und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gogolin, Ingrid (2020). Durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMontagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gretsch, Petra & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2012). Evaluation der Sprachfördermaßnahmen für 3 bis 5-jährige Kinder in der Stadt Freiburg. In Hartmut Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik*. 5. Schwerpunkt:

- Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen. Forschung, Entwicklung, Lehre (S. 275–304). Freiburg, Breisgau: FEL-Verlag.
- Grundschulverband Landesgruppe Bremen (2021, 12. Juli). Einrichtung von Vorschulklassen in Bremen – eine Gegenrede des Grundschulverbands. https://grundschulverband-bremen.de/wp-content/uploads/2021/07/Grundschulverband-Bremen_Vorschulklassen-Gegenrede_12.07.2021.pdf (Zugriff: 15.05.2026).
- Hassani, Sepideh/ Schwab, Susanne/ Resch, Katharina & Gitschthaler, Marie (2025): A mixed-methods study of teachers' experiences of using a standardized language screening to test multilingual students in Austrian schools, *The Language Learning Journal*, DOI: 10.1080/09571736.2025.2471490.
- Hermes, Henning/ Lergetporer, Philipp/ Mierisch, Fabian/ Schwerdt, Guido & Wiederhold, Simon (2024). Information about inequality in early childcare reduces polarization in policy preferences. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 228, 106780. DOI: 10.1016/j.jebo.2024.106780.
- Hoefl, Maïke/ Abendroth, Sonja/ Piossek Anna-Maria & Albers, Timm (2018). Einstellungsmuster pädagogischer Kräfte zum Thema Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in eine Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung*, 7 (4), S. 191–198. DOI: 10.1026/2191-9186/a000393
- Huebener, Mathias/ Schmitz, Sophia/ Spieß, Katharina C. & Binger, Lina (2023). Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung. https://www.bib.bund.de/Publikation/2023/pdf/Fruhe-Ungleichheiten-Zugang-zu-Kindertagesbetreuung-aus-bildungs-und-gleichstellungspolitischer-Perspektive.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff: 18.05.2026).
- Jessen, Jonas/ Spieß, Katharina C./ Waights, Severin & Judy, Andrew (2020). Gründe für unterschiedliche Kitanutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig. *DIW Wochenbericht* (14), S. 267–275. DOI: 10.18723/diw_wb:2020-14-1.
- Kammermeyer, Gisela (2024). Schulfähigkeit und Diagnostik im Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule. In Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzl, Joachim Kahlert, Susanne Miller & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 5. Auflage, (S. 351–357). Bad Heilbrunn,
- Karakaşoğlu, Yasemin (2024). Migration. Von der Krisendiagnose zum Transformationsanlass für das Bildungssystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 38–48.
- Karakaşoğlu, Yasemin/ Gruhn, Mirja & Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2011). Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-) Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.
- Karakayalı, Juliane/ zur Nieden, Birgit/ Kahveci, Çağrı/ Groß, Sophie & Heller, Mareike (2017). Die Kontinuität der Separation Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS – Die Deutsche Schule* 109. Jahrgang 2017, Heft 3, S. 223–235.
- Kuger, Susanne & Lehrl, Simone (2013). Wechselwirkungen vorschulischer Erfahrungen in Kindergarten und Familie und ihre Bedeutung für das Lesen im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 8(4), S. 399–415.
- Kuger, Susanne/Roßbach, Hans-Günther & Weinert, Sabine (2013). Early literacy support in institutional settings. A comparison of quality of support at the classroom level and at the individual child level. In Maximilian Pfost, Cordula Artelt & Sabine Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies* (S. 63–93). Bamberg: University Bamberg Press.
- Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hrsg.) (2015). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. 1. Auflage. Schwalbach/ Taunus: Debus Pädagogik.
- Lengyel, D., Ilić, V., Rybarski, K. & Schmitz, M. (2019). Evaluation „Rucksack Schule“ im Kreis Unna: Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse. Universität Hamburg.
- Lorenz, Georg/ Kogan, Irena/ Gentrup, Sarah & Kristen, Cornelia (2024). Non-native Accents among School Beginners and Teacher Expectations for Future Student Achievements. *Sociology of Education* 2024, Vol. 97(1) S. 76–96. DOI: 10.1177/00380407231202978.
- Lorusso, M. L., Eikerling, M., Bloder, T., Rinker, T., Guasti, M. T., & Marinis, T. (2022). Diagnostik und Behandlung von mehrsprachigen Kindern mit Sprach- und Lese-Rechtschreibstörungen [Policy Report]. *The Multilingual Mind*. DOI: 10.48787/kops/352-2-11wt5oew6piek0.
- Meiner-Teubner, Christiane/ Schößler, Sebastian/ Föhles, Johannes/ Trixa, Jessica & Rauschenbach, Thomas (2025). Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung 2023 bis 2035 unter den Bedingungen unsicherer Bevölkerungsentwicklungen. Teil 2: Ganztägige Angebote für Grundschul Kinder. Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Näger, Sylvia (2017). *Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

- Niguan, Toan Quoc (2013). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“. Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (36) 2, S. 20–24. DOI: 10.25656/01:10620.
- Paetsch, Jennifer & Hept, Birgit (2023). Sprachdiagnostik. In Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth & Petra Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 119–135). Münster/ New York: Waxmann.
- Panagiotopoulou, Julie A. & Hammel, Marian J. (2020). ‘What Shall We Sing Now, Amir?’ Developing a Voice through Translanguaging Pedagogy – An Ethnographic Research and Professional Training Project in Day-Care Centers and Schools. In Julie A. Panagiotopoulou, Lisa Rosen & Jenna Strzykala (Hrsg.), *Inclusion, Education and Translanguaging* (S. 203–218). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-28128-1_12.
- Paradis, J. (2016). The development of English as a second language with and without Specific Language Impairment: clinical implications. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 59, 171–182. DOI: 10.1044/2015_JSLHR-L-15-0008.
- Rat für Migration (2025). Zu den Plänen der Koalition, flächendeckende Sprachstandserhebungen bundesweit einzuführen. Stellungnahme von Mitgliedern der Sektion „Sprache und Bildung“ im Rat für Migration. <https://rat-fuer-migration.de/2025/09/15/zu-den-plaenen-der-koalition-flaechendeckende-sprachstandserhebungen-bundesweit-einzufuehren/> (Zugriff: 08.05.2026).
- Roth, H.-J. & Terhart, H. (2015). *Rucksack – Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Waxmann.
- Scharff-Rethfeldt, Wiebke (2025). Evidenzbasierte Früherkennung als Maßnahme gegen die bestehende Fehlversorgung von mehrsprachigen Kindern. In Wiebke Scharff-Rethfeldt (Hrsg.), *Sprachgesundheit im Kindesalter: Erkenntnisse und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 25–30). Hochschule Bremen. DOI: 10.26092/elib/3669.
- Schmerse, Daniel/ Anders, Yvonne/ Flöter, Manja/ Wieduwilt, Nadine/ Roßbach, Hans-Günther & Tietze, Wolfgang (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44 (2), S. 338–357. DOI: 10.1002/berj.3332.
- Spensberger, Florian & Taube, Vera (2022). Diversität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In Daniel Turani, Carolyn Seybel & Samuel Bader (Hrsg.), *Kita-Alltag im Fokus Deutschland im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018* (S. 225–261). Weinheim: Beltz Juventa. DOI: 10.25656/01:29216.
- Terhart, Henrike & Uçan, Yasemin (2023). Qualitative Forschung zu sprachlicher Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth, & Petra Stanat (Hrsg.), *Grundlagen sprachlicher Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Konzepte und Erkenntnisse* (S. 249–260). Münster: Waxmann.
- Uçan, Yasemin (2022). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Eine Qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ulferts, Hannah/ Wolf, Katrin M. & Anders, Yvonne (2019). Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis. *Child Development*, 90 (5), S.1474–1489. DOI: 10.1111/cdev.13296.
- Vogel, Dita (2023). The development of educational policy positioning on multilingualism in the Federal Republic of Germany-Contradictory approaches towards ‘foreign’ and ‘heritage’ languages. *Linguistics and Education*, 78, 101128. DOI:10.1016/j.linged.2022.101128.
- Völlger, Aileen & Förtsch, Lena (2025). „Dass es jemand vor Ort gibt, der die Fahne im bewegten Wetter hochhält für dieses Thema“. Zentrale Ergebnisse der Fachkräfte-Befragung im Landesprogramm alltagsintegrierte sprachliche Bildung in der Kindertagesbetreuung Sachsen. Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung. <https://bia.unibz.it/esploro/outputs/report/Dass-es-jemanden-vor-Ort-gibt/991007050120701241#file-0> (Zugriff:18.05.2026).
- Weber, Martina (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018). *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Woltran, Flora & Schwab, Susanne (2025). Divided by language: A systematic review of teacher views in segregated language learning settings. *Teaching and Teacher Education*, 156, 104939. DOI: 10.1016/j.tate.2025.104939.

Über die Autor*innen

Dr. Seyran Bostanci ist Geschäftsführerin der Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa. Zuvor war sie am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) tätig. Als promovierte Soziologin, forschte und publizierte sie zu Rassismus, Migration, Bildung und Kindheit und war als Speakerin und Trainerin zu intersektionaler Diversität tätig. Sie ist Vorstandsvorsitzende des Instituts Kinderwelten für diskriminierungskritische Bildung e.V und Gründerin des Netzwerkes Gemeinsamer Democraieaufbau in der frühen Bildung (GeDAB), um wissenschaftliche Erkenntnisse zu Fragen von Bildungsungleichheiten und gerechten Zugängen in die Umsetzung zu bringen.

Kontakt: s.bostanci@schwarzkopf-stiftung.de

Dr. Anna Aleksandra Wojciechowicz ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) in Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Bildung, Bildungsinstitutionen und Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft sowie rassismus-, linguizismus- und diskriminierungskritisches Lehren und Lernen.

Kontakt: wojciechowicz@dezim-institut.de

Benedikt Wirth ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) in der Abteilung Integration und promoviert im Fach Soziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: soziale Ungleichheit, Diskriminierung, Mehrsprachigkeit und Rassismus in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Mit einem besonderen Fokus auf die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen untersucht er dabei, wie organisationale und institutionelle Dynamiken Ungleichheiten (re-)produzieren oder abbauen.

Kontakt: wirth@dezim-institut.de