

Formative Evaluation des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“



Bericht 2025

Sylvi Sehm-Schurig

Dürerstraße 25
01307 Dresden

Postfach 20 01 43
01191 Dresden

T: 0351/4 69 02 - 41
F: 0351/4 69 02 - 99

E-Mail: sylvi.sehm-schurig@ehs-dresden.de
www.ehs-zentrum.eu

Dresden, den 16.12.2025

Ihre Ansprechpartner:innen:

Wissenschaftliche Durchführung EHS Dresden/ Projektleitung

Formative Evaluation Aktionsplan Kita²

Sylvi Sehm-Schurig

Tel.: +49 (0)351-469 02-472

Fax: +49 (0)351-469 02-99

E-Mail: sylvi.sehm-schurig@ehs-dresden.de

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung

Geschäftsführerin

Dr. Kathleen Neher

Tel.: +49 (0)351-469 02-10

Fax: +49 (0)351-469 02-99

E-Mail: kathleen.neher@ehs-dresden.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Entwicklungen im Handlungsprogramm	4
	2.1 Merkmale des Handlungsprogramms	4
	2.2 Die Ausgangslage	6
	2.3 Herausforderungen	9
	2.4 Kompetenzen	10
	2.5 Strategien	11
	2.6 Bildungsziele	13
	2.7 Einordnung in das Modell der empirischen Qualitätsdimensionen	15
3	Das Pilotprojekt „Sprachräume bilden“ – Einordnung und Evaluation	17
	3.1 „Sprachräume bilden“ im Programmvergleich	19
	a. Überblick Programme	19
	b. Ansätze.....	21
	c. Einordnung	21
	3.2 Evaluation	24
	3.3 Erste Befunde	25
	a. Ebene Kind	25
	b. Einbezug der Familien.....	28
	c. Kooperation	28
4	Fazit.....	29
5	Quellen.....	30

Auf der Grundlage der Beschlussfassung des Stadtrates (V1615/22) zur Fortschreibung der kommunalen Bildungsstrategie der Landeshauptstadt Dresden Pkt 3 der Beschlussfassung vom 24.11.2022 erhalten Sie nachfolgend den Bericht der formativen Evaluation.

1 Einleitung

Dieser Bericht umfasst zwei Teile. Der erste Teil widmet sich der Einordnung ausgewählter Ergebnisse der formativen Evaluation von 2019 bis 2024 in der Gesamtschau von 2025 zu den Entwicklungen im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“. Grundlage dafür ist ein 2019 programmspezifisches Modell zur Beschreibung der Ausgangslage. Dem wird eine Rekonstruktion der spezifischen Programmanlage vorangestellt. (Berichtsteil 1)

Der zweite Teil widmet sich dem Pilotprojekt „Sprachräume bilden“, das innerhalb des Handlungsprogramms realisiert wird, in dem drei Kooperationsverbände von Grundschulen, Horten und Kitas ein jeweils eigenes standortbezogenes Vorgehen zur Sprachbildung und -förderung von Kindern in Verbindung mit Übergangsgestaltung zu entwickeln. Das Projekt erfährt zunächst eine systematische Einordnung in die Landschaft der Sprachprogramme, bevor erste Befunde skizziert werden.

2 Entwicklungen im Handlungsprogramm

„Wo man merkt: Okay, es bringt was, dranzubleiben“

Das vorangestellte Zitat beschreibt die Erfahrung von Fachkräften in ihrer Arbeit in den Programmeinrichtungen und findet sich inhaltlich häufig in den aktuellen Daten der formativen Evaluation. Die Aussage steht für die Perspektive, die nicht nur die Fachkräfte in den Kitas entwickelt haben, sondern lässt sich auf allen Ebenen des Programms – von der Steuerung über die Praxis bis hin zur Unterstützungsstruktur – identifizieren.

2.1 Merkmale des Handlungsprogramms

Die Stadt Dresden war bundesweit eine der ersten Kommunen, die Konzepte für Kitas in Stadträumen entwickelt hat, in denen besonders viele Familien leben, die mit den Folgen von Armut und sozialer Benachteiligung zu kämpfen haben.

Ein wesentlicher Impuls für die Bildungspolitik, sich der Kita-Betreuung zuzuwenden, resultierte aus dem (fach-)politischen Echo auf die PISA-Studien (2000) mit dem Ergebnis, dass Kita in der Bundesrepublik nun explizit als Bildungseinrichtung bestimmt wurde (um 2009).¹ Die Institution sollte nun „gegenüber Familie eine stärkere kompensatorische und gegenüber Schule eine stärker schulvorbereitende

¹ Vgl. Cloos 2017: S. 183f.

Funktion erhalten². Kindertagesbetreuung wurde darüber die Funktion zugesprochen, Chancengleichheit befördern zu können.³ Für deren Umsetzung wurden in den Folgejahren von Bund, Ländern und Kommunen zunehmend mehr Programme aufgelegt, die unterdessen eine vielfältige Projektlandschaft bilden.

Den Antworten, welche die Stadt Dresden schon früh auf die konkreten Herausforderungen vor Ort bezogen entwickelt hat, war eine Bedarfsanalyse^{4/5} vorausgegangen, an die 2008 das Handlungsprogramm anschloss. Dabei zeigt sich die Programmanlage im Vergleich bis heute als eigenständig.

Im Zentrum des Programms stand von Anfang an das Wirkungsziel, Bildungsprozesse bei Kindern zu ermöglichen – und dies vor dem Hintergrund der Folgen belasteter Lebenslagen. Wie durch die formative Evaluation rekonstruiert werden konnte, kumulieren diese Folgen bei Kindern und ihren Familien doppelt, da sie auf unzureichende strukturelle und fachliche Möglichkeiten in den Kitas belasteter Quartiere treffen und sich gegenseitig verstärken.⁶

Allein diese Perspektive der Doppelkumulation (vgl. Kap. 2.2) verkehrt das Vorzeichen der in anderen Programmen beschriebenen Ausgangslage, weil sie den Fachkräften keinen Mangel an Professionalität zuschreibt, sondern anerkennt, dass die Arbeit in diesen Kitas weder mit einer fröhpädagogischen Basisqualifikation noch mit zeitlich und inhaltlich begrenzten Interventionen nachhaltig zu begegnen ist. Aus dieser Perspektive resultieren mithin andere Ableitungen. Deshalb stellt das Handlungsprogramm die Entwicklung von komplementären Kompetenzen der Fachkräfte neben die Investition in die Rahmenbedingungen und flankiert diese Maßnahmen mit entsprechenden Stützstrukturen wie dem Kompetenz- und Beratungszentrum⁷.

Die in der Abbildung 1 dargestellten Merkmale (blaue Felder) zeigen in ihrer Kombination den originären Unterschied zu vielen anderen Programmen. Ein herausragendes Kennzeichen ist dabei der weite **Zeithorizont** des Programms, der auf die Dauer von Entwicklungsprozessen von Organisation sowie von Fach- und Leitungskräften rekurriert und der durch Phasen strukturiert wird. Diese Phasierung ergibt sich aus der Notwendigkeit, mithilfe des Mehrbedarfsindex⁸ veränderte

² A.a.O.: S. 183.

³ Beyer 2013: S. 177.

⁴ KiTa Fachplan Dresden (2008): S. 23 und S. 35ff.

⁵ Vgl. Bastian / Becker (2007).

⁶ Vgl. Sehm-Schurig (2023).

⁷ Am Zentrum für Forschung, Weiterbildung und -beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH

⁸ Entwicklungskonzept: Das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ der Landeshauptstadt Dresden, 4. Fortschreibung, Anhang Teil A: Das Auswahl- und Beteiligungsverfahren.

Bedarfe von Einrichtungen zu erfassen und einzuordnen, um den Ressourceneinsatz gezielt zu steuern.

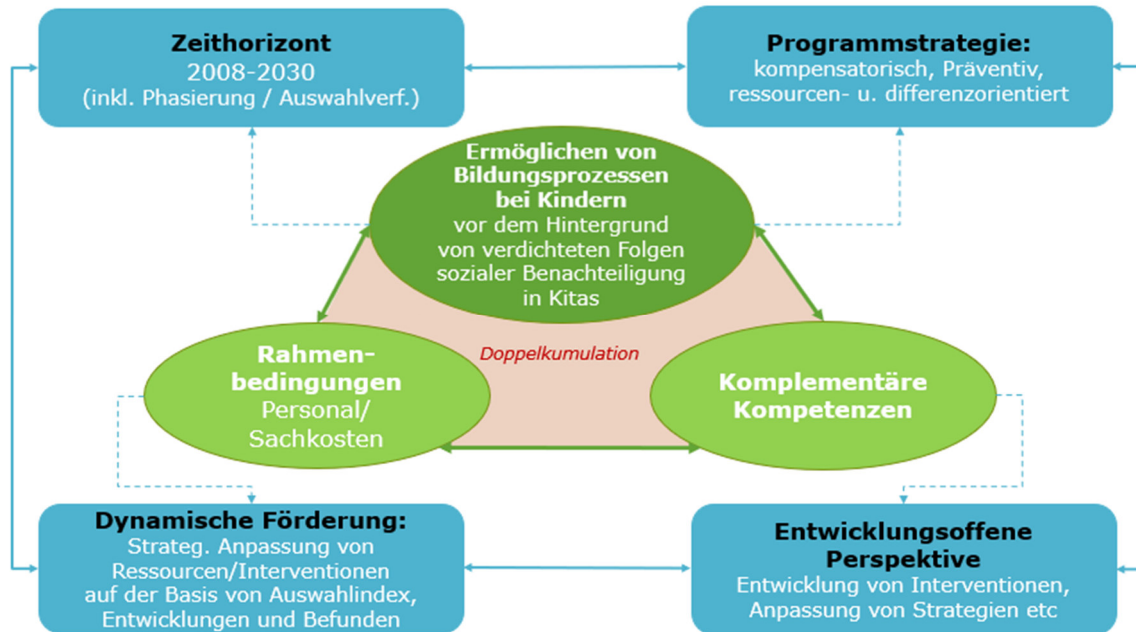


Abbildung 1: Das Handlungsprogramm - (Alleinstellungs-)Merkmale

Dadurch erhält die **Programmstrategie** den nötigen Raum, weil sie sich nicht auf einen Zugriff beschränkt, sondern darauf abhebt, dass Bedarfe vielfältig und komplex sind und adäquate Antworten brauchen. Diese Antworten sind nicht per se verfügbar, sondern müssen im Prozess stets neu ermittelt bzw. aktualisiert werden. Zum Zeitpunkt des Programmbeginns war dies Neuland, das betreten wurde.

Daran schließt ein weiteres Alleinstellungsmerkmal an – die **entwicklungsoffene Perspektive**. Diese ermöglicht es, Interventionen und Strategien an Entwicklungen und Befunde der Programmeinrichtungen anzupassen - auch in Form einer **dynamischen Förderung**, die auf der Basis des erwähnten Auswahlverfahrens und verfügbarer Ressourcen strukturiert wird. Nach derzeitigem Wissensstand ist kein Programm in diesem Bereich bekannt, in dem diese elaborierte Kombination von Merkmalen genutzt wird.

2.2 Die Ausgangslage

Mit Beginn der vorangegangenen Programmphase 2019 rekonstruierte die formative Evaluation die Ausgangslage⁹ des spezifischen Handlungsfeldes der Programmeinrichtungen. Auf der Basis der Ergebnisse entstanden zwei Modelle: (1) das „empirische Modell der empirischen Qualitätsdimensionen“ (Abb. 2) und das „Modell der Doppelkumulation“ (s.u.).

⁹ Vgl. Sehm-Schurig (2021).

Die Doppelkumulation¹⁰ beschreibt den dynamischen Wirkzusammenhang zwischen belasteten Lebenslagen von Kindern und ihren Familien und dem pädagogischen Alltag in segregierten Kitas. Das Modell wurde erstmals im Fachplan 2019/2020 vorgestellt und seitdem mehrfach beschrieben¹¹ und präsentiert. Deshalb wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen.

Das Modell der Qualitätsdimensionen wird im Folgenden näher erläutert, weil es geeignet ist, die substanziellen Entwicklungen im Programm sichtbar zu machen.

Das Modell verbindet die Bedingungen der Arbeit in segregierten Kitas mit Orientierungen von Fachkräften bzw. Teams. Im Schema wurde die Entwicklung hin zum anvisierten Programmziel durch eine grüne Diagonale dargestellt, die zugleich den Wirkungszusammenhang von Programmressourcen und -interventionen (grüne Felder) auf den Dimensionen Struktur und Prozess illustriert. (vgl. Abb. 2)

Die Struktur-Dimension (Horizontale) verläuft zwischen zwei Begriffen, die in den Interviewdaten häufig wortwörtlich oder sinngemäß von den befragten Leitungs- und Fachkräften benannt wurden: Die „**Verdichtung**“ steht bildhaft für die erlebten Auswirkungen von Personalmangel und die Herausforderungen im pädagogischen Alltag. Von „**Entzerrung**“ wurde gesprochen, wenn es um den erhofften Effekt von mehr Personal und mehr Zeit für die Arbeit mit den Kindern und Familien ging.

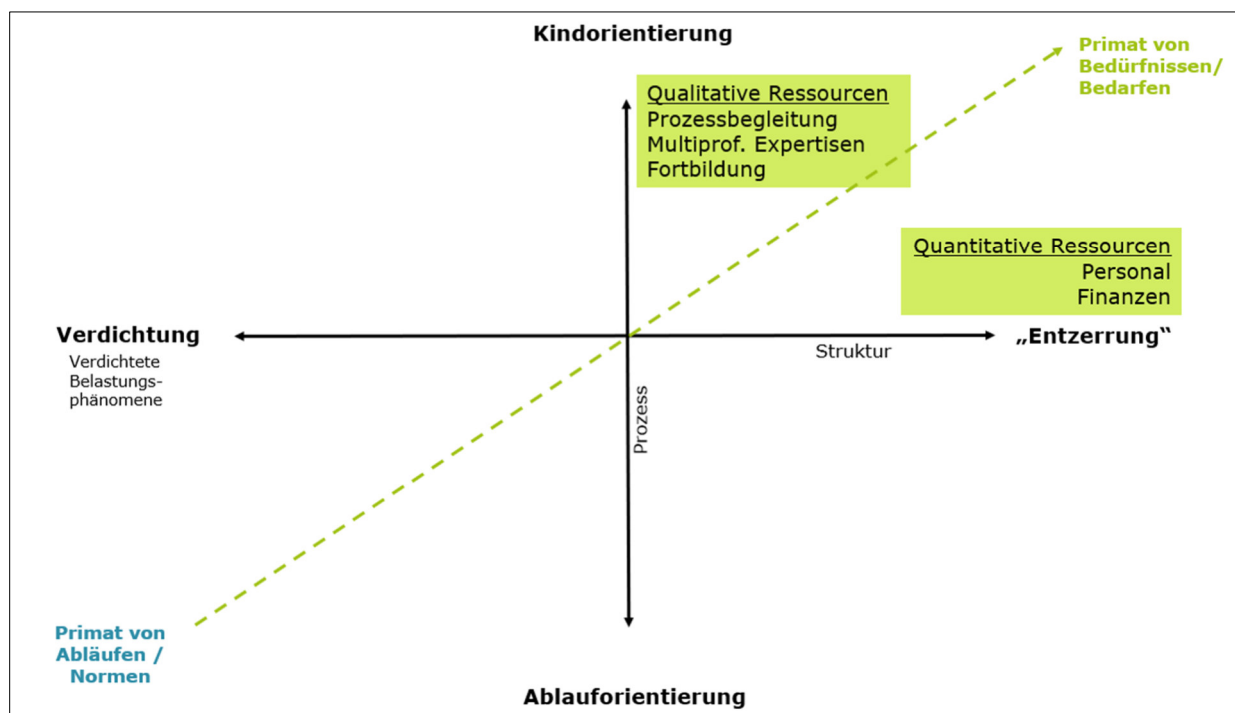


Abbildung 2: empirische Qualitätsdimensionen Handlungsprogramm

¹⁰ Vgl. Sehm-Schurig (2023).

¹¹ Ebd.

Die Prozess-Dimension (Vertikale) symbolisiert die Spannbreite von Handlungsorientierungen, die durch die Daten rekonstruiert werden konnten. Die „**Ablauforientierung**“ benennt eine Ausprägung von alltäglichem Handeln, das der Strategie folgt, sich an Routinen, zeitlichen Strukturen und an Formaten auszurichten – auch, um verdichtete Situationen im oben gemeinten Sinne beherrschbar zu machen.

Die Schattenseite dieses Vorgehens ist, dass dadurch ein individuelles und situatives Wahrnehmen und Reagieren auf die Bedürfnisse von Kindern begrenzt ist. Im Zusammenhang mit prekären Rahmenbedingungen kann das als Stresssymptom der Praxis gewertet werden.

Demgegenüber steht die „**Kindorientierung**“. Diese Perspektive entspricht der Ausrichtung pädagogischen Handelns an den individuellen und situativen Bedürfnissen und Entwicklungsbedarfen eines Kindes und markiert zusammen mit den „entzerrten“ Strukturen durch verbesserte Rahmenbedingungen den Zielbereich des Programms.

Dieses Modell wurde zunächst dazu genutzt, die 2019/2020 ermittelten „Symptome“ von Verdichtung einzuordnen (rot in Abb. 3).

Als drängendste Auswirkungen beschrieben die Leitungs- und Fachkräfte damals u.a.:

- Frustration und Aggression bei Kindern und Personal
- Fluktuation und häufige Krankheiten im Team
- Durch Mangel erzeugte exkludierende Praktiken (vgl. Zitat links in der Abb. 3)

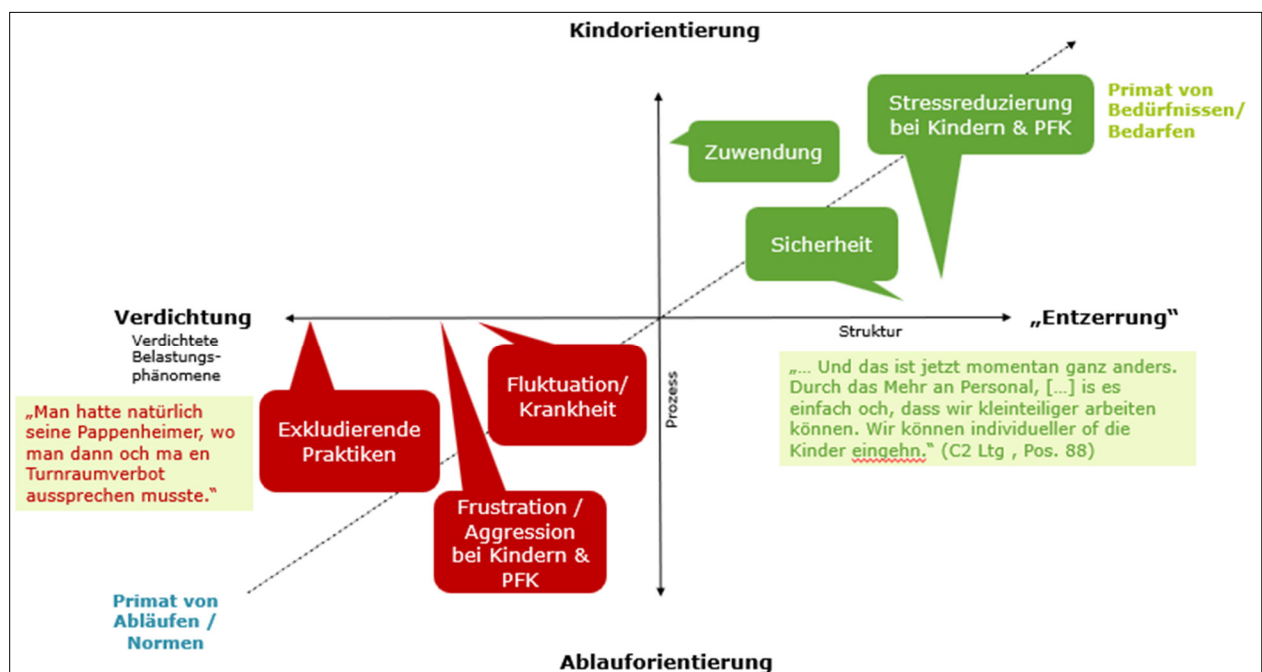


Abbildung 3: Einordnung von Befunden zur Ausgangslage (2019/2020)

Doch bereits zu diesem Zeitpunkt konnten erste Wirkungen der Ressourcen in den Zielraum rechts oben eingeordnet werden (vgl. Zitate in Abb. 3). Die Fachkräfte

erlebten, wie sich der Stress bei Kindern und Fachkräfte reduzierte, sich die Sicherheit erhöhte und Zuwendung möglich wurde.

Das war die Ausgangslage vor reichlich 5 Jahren.

2.3 Herausforderungen

Im Rahmen der formativen Evaluation wurden im vergangenen Jahr Gruppeninterviews mit Fachkräften aus allen Programmkitas durchgeführt. Ausgewählte Ergebnisse werden im Folgenden kurz vorgestellt. Im Zentrum der Erhebungen stand die Fragestellung, welche Herausforderungen für die Programmstandorte typisch sind – im Vergleich zu unbelasteten Einrichtungen – und welche Kompetenzen und Strategien die Fachkräfte nutzen bzw. entwickelt haben, um unter den Voraussetzungen gegebener Ressourcen, damit umgehen zu können.



Abbildung 4: Spezifische Herausforderungen in segregierten Kitas

Ein sehr häufig benanntes Stichwort in den Erhebungen war das der „**Mischung**“ von Kindern mit bestimmten Merkmalen (vgl. Abb. 4). Dieser Begriff steht dafür, dass der Anteil von Kindern aus Familien mit belasteten Lebenslagen und/oder Migrationshintergrund in den Programmstandorten weitaus höher ist als in anderen Einrichtungen, wo das lediglich Einzelfälle sind.

Daraus erwachsen besondere Aufgaben. Am häufigsten wurden die unterschiedlichen und bearbeitungswürdigen **Sprachstände** erwähnt, die sehr oft mit entsprechenden **Entwicklungsständen** zusammengefasst wurden. In allen Interviews wurde zudem die gefühlte dynamische Zunahme von diversen Auffälligkeiten benannt, die hier als „**Trend**“ markiert sind.

Ein häufiges Motiv in den Interviews war das der „**Spanne**“ bzw. „**Schere**“. Damit bezeichneten die Befragten das Dilemma, zeitgleich große Unterschiede bearbeiten zu müssen – wie in Bezug auf Entwicklungsstände der Kinder oder zwischen Gruppenführung und 1:1-Betreuung navigieren zu müssen sowie auf Situationen, in denen Kinder betreut werden und zugleich Eltern teilweise akute Bedarfe anmelden.

Kaum überraschend nahm die Schilderung von **sozioemotionalen Belastungsphänomenen** breiten Raum ein. Auch hier wurde das eben beschriebene Dilemma deutlich

In Bezug auf **Eltern** standen die **wechselseitigen Erwartungen** aneinander im Vordergrund, was insofern erwartbar war, als dass eben in einer oft so genannten „normalen“ Kita die Eltern meist die Ziele und Erwartungen der Einrichtungen kennen und teilen.

Bei der Beschreibung von **Eltern** in den Programmkitas standen zudem häufig **Bedarfe** im Vordergrund, die im Kontrast zu Elternarbeit in unbelasteten

Einrichtungen thematisiert wurden und deren Bearbeitung eine weitere spezifische Aufgabe in den Programmkitas darstellt.

Ein brisanter Bezugspunkt ist die Bearbeitung von Fällen drohender **Kindeswohlgefährdung** (KWG), was die Zusammenarbeit von Fachkräften und Erziehungsberechtigten nicht selten zu einer Gratwanderung macht.

All diese Herausforderungen markieren quantitative und qualitative Unterschiede, die die Interviewten in Programmkitas im Vergleich zu unbelasteten Kitas sehen.

2.4 Kompetenzen

Daran, so die evaluatorische Annahme, sollten sich schließlich auch eigenständige Herangehensweisen entwickeln, weil neues Handlungswissen und neue Fähigkeiten vor allem in sogenannten Handlungskrisen entstehen und im Zuge von Problemlösungsprozessen entwickelt werden¹².

Deshalb zielte eine Fragestellung in den Gruppeninterviews darauf, welche Kompetenzen und Strategien die Fachkräfte entwickelt haben, die sie in unbelasteten Kitas nicht hätten erwerben müssen und können. Diese Fragestellung erwies sich als ergiebig. (vgl. Abb. 5)

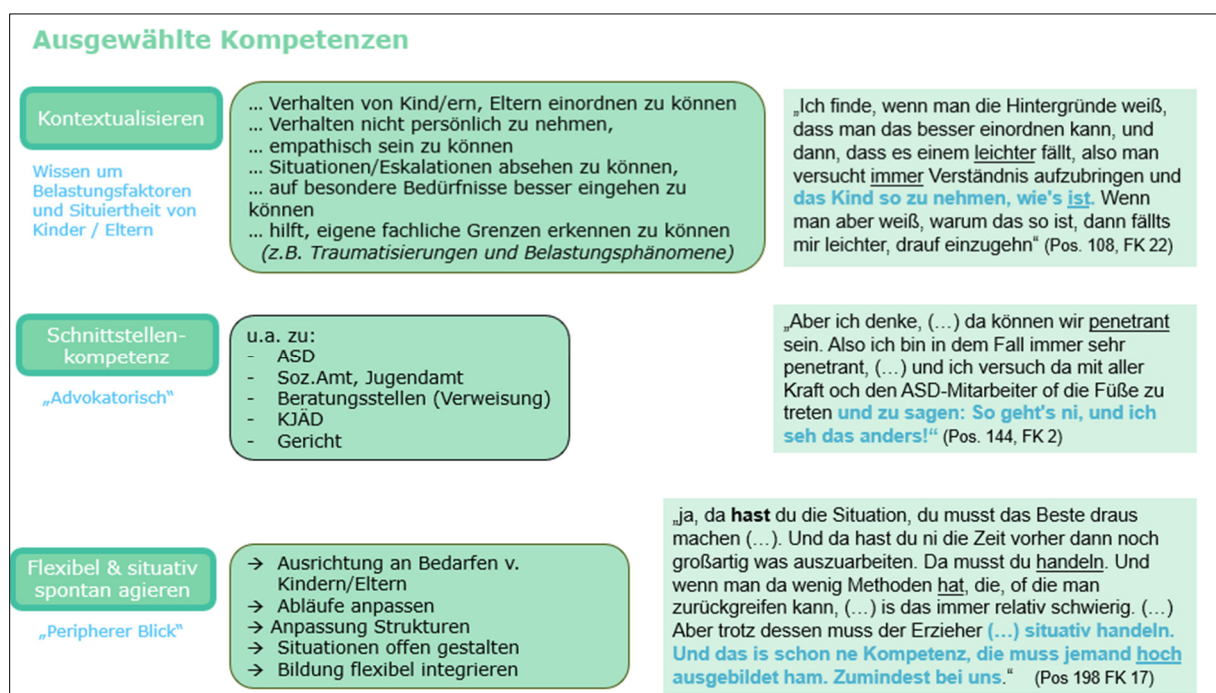


Abbildung 5: Spezifische Kompetenzen in Programmkitas

Eine spezifische Kompetenz ist das „**Kontextualisieren**“, also das Wissen der Fachkräfte um die *Belastungsfaktoren und die Situiertheit von Kindern und Eltern*.

¹² Strübing 2018: S. 132

Das Kontextualisieren hilft ihnen, das Verhalten von Kindern und Eltern einordnen zu können, es nicht persönlich zu nehmen, empathisch zu sein (und zu bleiben), vorbereitet zu sein und eigene psychische und fachliche Grenzen identifizieren zu können.

Das schließt an die **Schnittstellenkompetenz** an, die anders als noch 2015 im Handlungsprogramm deutlich häufiger von Fachkräften übernommen wird. Damals war das eher die Domäne der sozialpädagogischen MitarbeiterInnen im Programm.

Bei der Schnittstellenkompetenz handelt es sich um den geeigneten Umgang mit Bedarfen von Kindern und Eltern, die nicht im Handlungsfeld von Kita bearbeitet werden können, die aber Aufmerksamkeit erfordern. Dabei geht es um Verweisung aber auch um Kontakte zu entsprechenden Institutionen. Eine besondere Ausprägung ist das „*Advokatorische*“, das sich darin zeigt, wenn Fachkräfte sich bei Verantwortlichen z.B. in Behörden stellvertretend für die Interessen der Kinder oder Eltern einsetzen.

Die dritte maßgebliche Kompetenz in dem oben beschriebenen Zusammenhang wurde häufig benannt bzw. umschrieben, um den Unterschied zur Arbeit in unbelasteten Kitas deutlich machen. Dass man als Fachkraft im Handlungsprogramm „**flexibel**“ und „**spontan**“ sein und „**situativ agieren**“ muss, wurde oft betont.

Eine Fachkraft hat dem noch eine interessante Facette hinzugefügt, in dem sie vom „*peripheren Blick*“ sprach, wo die Augen und Ohren überall sein müssen, weil sich in diesen Kitas die Situationen im pädagogischen Alltag sehr rasch ändern können und umgehende Reaktionen erzwingen – je eher, desto besser für alle.

2.5 Strategien

Neben den hier dargestellten Kompetenzen benötigen die Fachkräfte aber auch Strategien, um dauerhaft mit Herausforderungen und auch Frustration umgehen zu können, um stabil und handlungsfähig zu bleiben. In den Daten fanden sich Hinweise auf drei wesentliche Strategien, die im Zusammenhang gesehen werden können. (Abb. 6)

Das ist zunächst die **Akzeptanz**, die als Strategie eng mit den besonderen Aufgaben des Feldes verbunden ist. Die Aussagen in den Interviews pendelten allerdings zwischen Resignation und wirklicher Akzeptanz.

In der positiven Ausprägung (Akzeptanz) ließ sich erkennen, dass es den Fachkräften darum geht, die eigenen Erwartungen an Kinder und Eltern zu überprüfen und zu erleben, dass es einen Unterschied macht, ob man sich an einem äußeren Maßstab orientiert - Stichwort „normal“ – oder ob es gelingt, sich davon freizumachen und das Kind oder die Eltern unvoreingenommen sieht, die in dem Moment vor einem stehen. – Oder ob Fachkräfte an den einst erlernten Vorstellungen von einem funktionierenden, „normalen“ pädagogischen Alltag festhalten (vgl. Zitat rechts oben in Abb. 6).

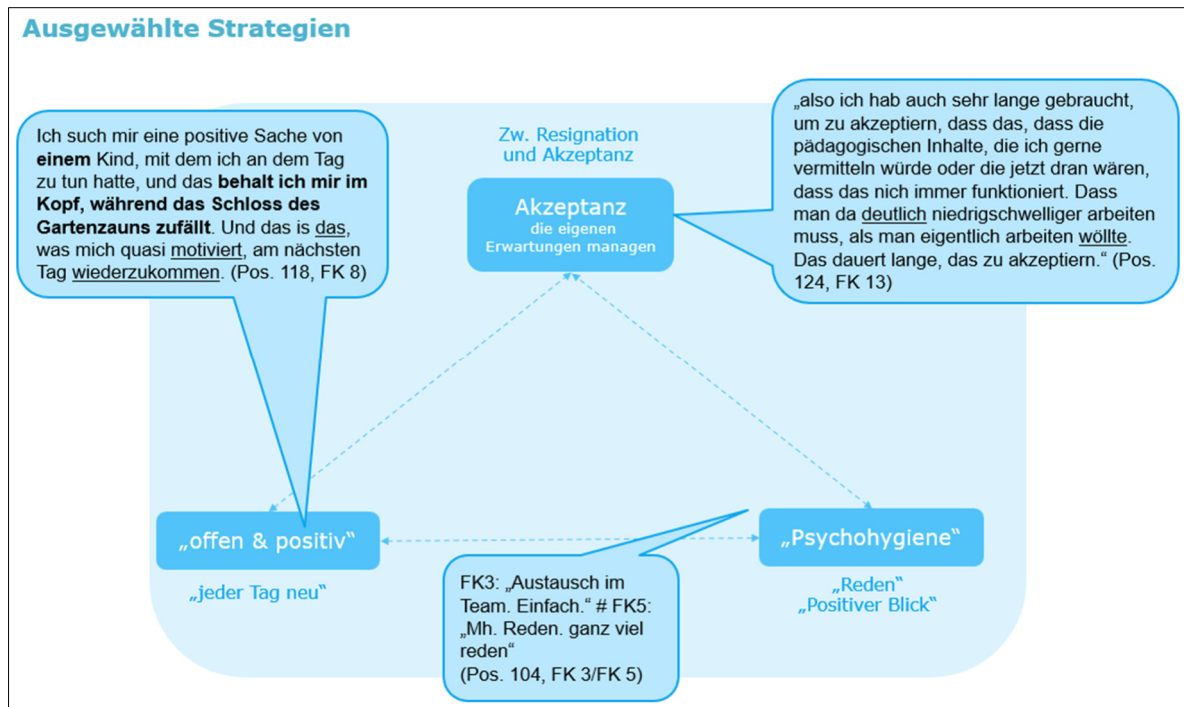


Abbildung 6: spezifische Strategien in Programmkitas

Gelingt diese Akzeptanz, ist es eher möglich „situativ und spontan“ zu agieren, wie oben beschrieben.

Hervorzuheben ist die Strategie von Fachkräften, **„offen und positiv“** an die Arbeit heranzugehen – und zwar jeden Tag neu. Wie sinnvoll, aber auch wie schwierig das an den Programmstandorten, ist schwer zu ermessen (vgl. Zitat links in Abb. 6).

Die dritte Strategie, steht in engem Zusammenhang damit und wurde am häufigsten benannt und zwar wortwörtlich: **„Psychohygiene“**. Ressourcen dafür finden die Fachkräfte in sich selbst, im persönlichen Umfeld, manchmal in der Leitung, aber vor allem im Team (vgl. Zitat unten in Abb. 6).

Zur Bedeutung des Teams für die Qualität der Arbeit in Kitas findet sich umfangreiche Fachliteratur¹³ und man könnte annehmen, dass die Bedeutung des Teams in allen Kitas die gleiche Relevanz hat. In den Einzelaspekten zeigt sich jedoch deutlich, dass dem Team in Programmkitas eine besondere Bedeutung zukommt. Die Zitate belegen das (Abb. 7).

Im Mittelpunkt steht das oft so genannte „Händeln“ von schwierigen Situationen. Das betrifft v.a. Gruppensituationen, die entstehen, wenn mehrere Kinder sich zeitgleich nur schwer oder gar nicht regulieren können und Fachkräfte sehr gefordert sind. Dann wird der häufig erwähnte „Hilferuf“ von Fachkräften an KollegInnen gesendet - entweder zur situativen Entzerrung, um einen Teil der Gruppe abgeben zu können für die Bearbeitung einer akuten 1:1-Situation oder auch um den Raum

¹³ Beispielhaft Oppermann/Hummel/Anders (2025), Eling et al. (2022) und Völkel/Wihstutz (Hg) (2013).

ganz kurz verlassen zu können. Der „Hilferuf“ belegt die Bedeutung von **Verlässlichkeit** in den Teams im engen Zusammenhang mit spezifischen Belastungen.

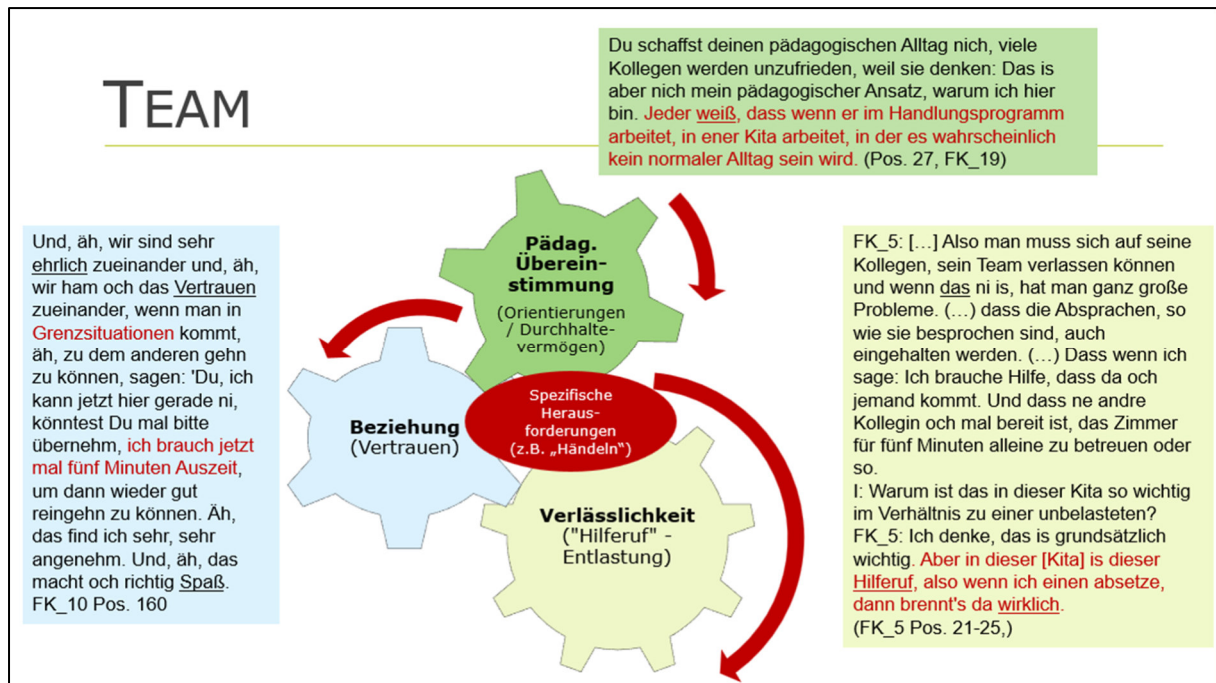


Abbildung 7: Team-Aspekte in Programmkitas

Das schließt an den Aspekt der **Beziehung** an, weil die Verlässlichkeit hier auch Ausdruck des geteilten Verständnisses für diese Arbeit und füreinander ist. Ein wichtiger Teil von tragender Beziehung ist das Vertrauen, das Fachkräfte zueinander haben, wenn sie einander ihre Unsicherheiten, Grenzen oder auch ihre Überforderung mitteilen. Dieser Zusammenhalt ist eine besondere und wichtige Qualität in den Programmkitas.

Dieser Befund wird aber auch durch gegenteilige Aussagen belegt, in denen Fachkräfte beschreiben, dass sie im Team auf wenig Unterstützung zurückgreifen können – was u.a. mit einem Mangel an **pädagogischer Übereinstimmung** begründet wurde. Gibt es über die Perspektive auf Kinder, Eltern und bestimmte Situationen im Team keinen Konsens, fehlen Ressourcen auf der Beziehungsebene und damit auch die erwähnte Verlässlichkeit, sich in schwierigen Situationen zu unterstützen. Deshalb greifen die Zahnräder in der Abbildung 7 ineinander.

2.6 Bildungsziele

Geteilte Vorstellungen im Team sind aber auch in Bezug auf Bildungsziele von großer Bedeutung. Wie oben dargestellt (Kap. 2.5, Stichwort „Akzeptanz“), ist es offensichtlich relevant, ob sich eine Fachkraft an sogenannter „Normalität“ orientiert oder ob sie sich auf jedes Kind in jedem Moment und jeden Tag neu einlassen kann. Das bezieht sich auch auf die Erwartung, wie der pädagogische Alltag in der Kita verlaufen solle und wie es die meisten Fachkräfte auch aus unbelasteten Kitas kennen und beschreiben. Orientieren sich Fachkräfte an Normalitätsvorstellungen, werden die Folgen von belasteten Lebenslagen und/oder eines

Migrationshintergrundes dem vermeintlich Normalen gegenübergestellt und dann eher problematisiert.

„Normale Kinder“ - „Normale Kitas“

Also, in ner Regelkita, denk ich, sind die Kinder, also könn sich dort anpassen und mit der Gruppe gut geleitet und gelenkt werden, (...) Und, ja, also das denk ich, das is en großer Unterschied. (Pos. 16, V_FK 4)

Kinder in unbelasteten Kitas „funktionieren“ und kooperieren

Ja, also, man, man, also diese, was ja so typisch für diese nichtbelasteten Kitas ist: da geht man früh hin, da hat man seinen Ablauf, die Kinder sind ja wissbegierig, aufnahmefähig, verstehen uns und, ähm, da machen Sie en Morgenkreis, da spulen Sie das ab, und alles is tutti paletti. Also das geht [hier] gar nich! (Pos. 17, I_FK 14)

Gemessen an diesen Vorstellungen „funktionieren“ die betreffenden Kinder demzufolge nicht, auch in Hinblick auf Bildungsziele.

Aus dieser Perspektive folgen Widersprüche für die Arbeit, weil eine Fachkraft dann offensichtlich einen Dissens erlebt zwischen dem Wissen, was sie den Kindern vermitteln will in Verbindung mit deren Möglichkeiten – und den ihr zur Verfügung

stehenden Kompetenzen, Strategien, Methoden und Strukturen.

Bildung wird dann eher als Plan begriffen, kann aber hier nicht auf üblichen Wegen oder mit Routinen abgearbeitet werden. Wird dies dennoch versucht, hat das Frustration und Resignation zur Folge – schlimmstenfalls auf beiden Seiten, bei Fachkräften *und* Kindern.

Das zugespitzte Fazit lautet: Das Kind muss zur Kita passen, d.h., die Kinder sollen funktionieren, nicht zuletzt deshalb, weil sie es auch Sicht von Fachkräften ja

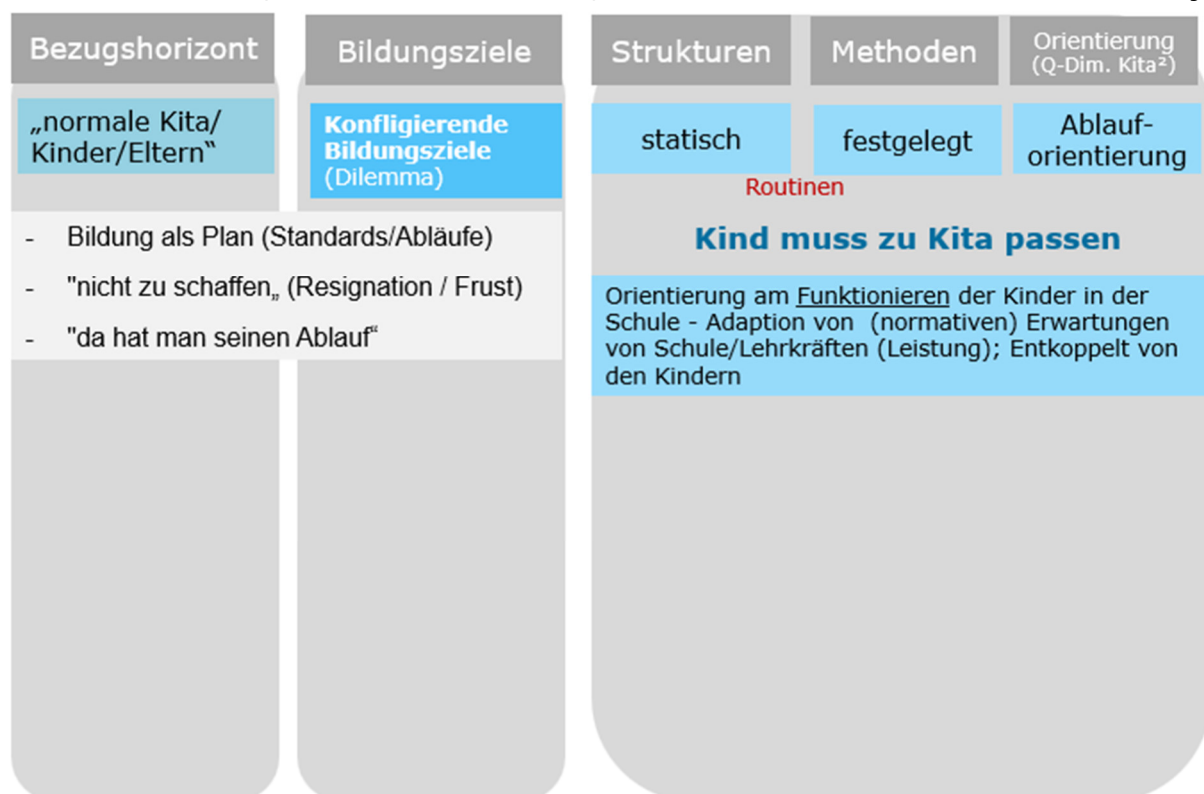


Abbildung 8: Fachkraftorientierung und Bildungsziele 1

auch in der Schule müssen. Dies ist aber häufig entkoppelt von den Möglichkeiten und Bedarfen der Kinder in den Programmkitas. (vgl. Abb. 8)

Im Interviewmaterial fanden sich vor allem auch Schilderungen, wie es Fachkräfte in diesen Einrichtungen schaffen, die Bildungsziele und die Bedürfnisse der Kinder zu integrieren. Das gelingt mithilfe der oben erwähnten Kompetenz, „spontan und situativ“ handeln zu können, sich von Abläufen zu lösen, Bildung eher permanent an Gelegenheiten als an feste Zeiten und Formate zu knüpfen.

Das erfordert eine permanente Aufmerksamkeit für die Offenheit der einzelnen Kinder. Im Vordergrund steht dann die Orientierung an den Kindern und an dem, was situativ möglich ist. Die Voraussetzungen für diese Herausforderung sind die beschriebenen Kompetenzen und Strategien. Steht das konkrete Kind im Bezugshorizont, verbinden sich die Orientierung an den Bildungszielen mit den Möglichkeiten des Kindes.

Bezugshorizont	Bildungsziele	Strukturen	Methoden	Orientierung (Q-Dim. Kita ²)
„normale Kita/ Kinder/Eltern“	Konfligierende Bildungsziele (Dilemma)	statisch	festgelegt	Ablauf- orientierung
<ul style="list-style-type: none"> - Bildung als Plan (Standards/Abläufe) - "nicht zu schaffen,, (Resignation / Frust) - "da hat man seinen Ablauf" 		Routinen Kind muss zu Kita passen Orientierung am <u>Funktionieren</u> der Kinder in der Schule - Adaption von (normativen) Erwartungen von Schule/Lehrkräften (Leistung); Entkoppelt von den Kindern		
Konkrete „Kind/er“ - „was möglich ist“	Integrierte Bildungsziele Zwischen „Kind“ und „Schule“	angepasst	Innovativ situativ	Kind- orientierung
<ul style="list-style-type: none"> - „flexibel & spontan“ (von Abläufen lösen) - Bildung im Moment (on going – situativ) - Anpassung Strukturen / Abläufe 		On-going Kita ist um das Kind herum gebaut Orientierung an den Kindern, deren Voraussetzungen; Methoden & Formate werden angepasst; Bildungsarbeit findet fortwährend statt; Teilhabe (K. sollen Freude haben ohne expliziten Leistungsanspruch) Entwicklung statt Leistung (nicht normativ)		

Abbildung 9: Fachkraftorientierung und Bildungsziele 2

Das wird erreicht durch flexibles Handeln, durch Bildung im Moment statt in festen Formaten. Die Voraussetzung dafür ist die Anpassung von Strukturen und Abläufen. Das Credo könnte lauten: Die Kita ist um das Kind herum gebaut. Und es wird möglich durch die oben dargestellten handlungsfeldspezifischen Kompetenzen und Strategien von Fachkräften in segregierten Kitas. (vgl. Abb. 9)

2.7 Einordnung in das Modell der empirischen Qualitätsdimensionen

Die dargestellten Befunde lassen sich konsistent in das Modell der empirischen Qualitätsdimensionen (Abb. 2) einordnen. Es ergibt sich ein Gesamtbild (Abb. 10),

das sowohl die spezifischen Herausforderungen, als auch die daran entwickelten Kompetenzen, Strategien und die Orientierungen umfasst.

Im Zentrum steht der Begriff der „**Mischung**“, mit dem der besonders hohe Anteil von Kindern an den Standorten gemeint ist, die von Folgen belasteter Lebenslagen betroffen sind und/oder Migrationshintergrund haben – im Verhältnis zur Gesamtbelegung.

Eng damit verbunden sind die Metaphern der „**Spanne**“ bzw. „**Schere**“, die die Anforderungen der Fachkräfte verdeutlichen, mit sehr unterschiedlichen kindlichen Entwicklungs- und Sprachständen sowie mit diversen Ausprägungen von Belastungsfolgen zu arbeiten.

Diese Begriffe bilden die wesentlichen Unterschiede zu unbelasteten Einrichtungen ab, nämlich die quantitative und qualitative Ausprägung von allem, was in den Programmkitas anders ist.

Auf der linken Seite wurden unter dem Begriff „**Verdichtung**“ die benannten spezifischen Herausforderungen platziert, die sich aus den Interviewdaten rekonstruieren ließen. Die **Kompetenzen** lassen sich der Achse der Orientierungen zuordnen. Das folgt der Annahme, dass die Fachkräfte durch ihre Ausbildung nicht auf die spezifischen Herausforderungen vorbereitet wurden. Die dort erworbenen „**klassischen**“ **Kompetenzen** (Quadrant links unten) gehören zur **Ablauforientierung**, die in einer unbelasteten Kita funktioniert, ebenso wie statische Formate und eine **feststehende Tagesstruktur**.

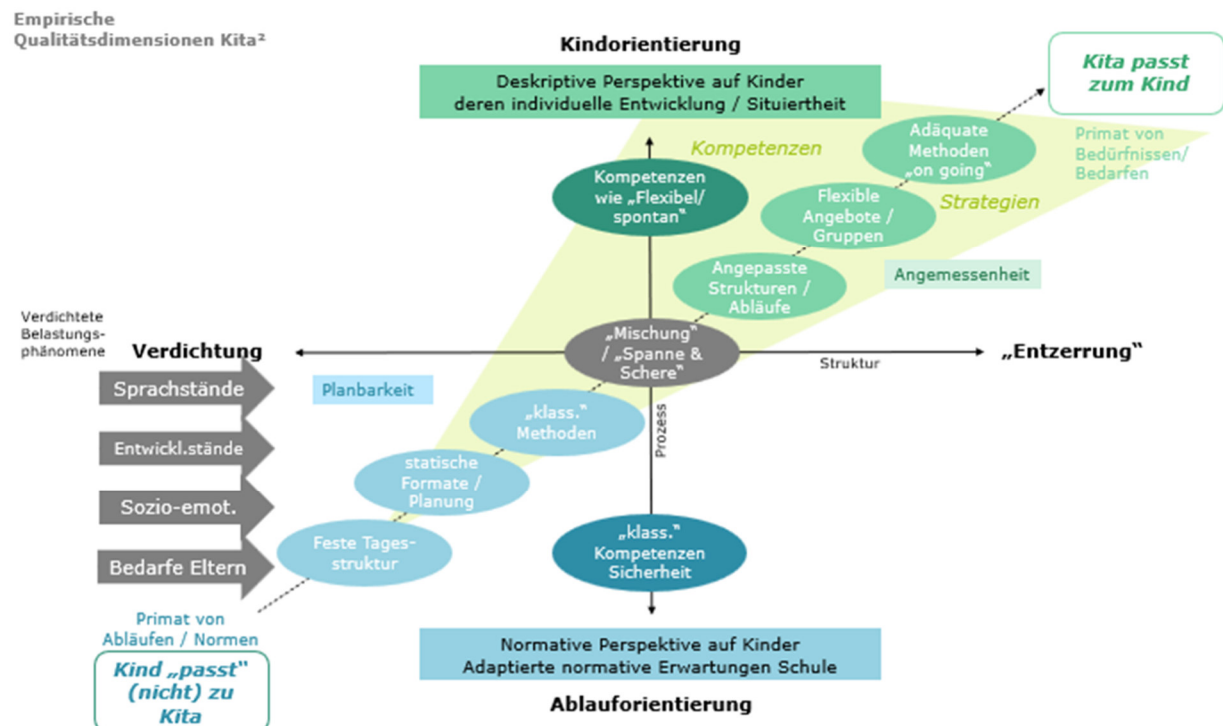


Abbildung 10: Befunde im Modell der empirischen Qualitätsdimensionen

Die neuen Handlungsfeldkompetenzen wie „**flexibel & spontanes Agieren**“ sind der **Kindorientierung** oben zuzuordnen. Rechts davon auf dem oberen Teil der Ziel-Diagonale fügen sich die **angepassten Strukturen und Abläufe, flexible**

Angebote und **adäquate Methoden** ein, weil sie sowohl auf der Strukturebene als auch auf der Prozessebene wirken und den herkömmlichen Prämissen (links unten) gegenüber liegen.

Die Orientierungen auf der Vertikalen lassen sich nun empirisch weiter ausdifferenzieren, als es zum Zeitpunkt des Modellentwurfs 2019/2020 möglich war. So ist die **normative Perspektive** von Praxis auf Kinder unten zu verorten und das Gegenstück, die **deskriptive Perspektive** (beschreibend anstatt bewertend) oben. Während es in der **Verdichtung** um **Planbarkeit** geht, ist die Ausrichtung des pädagogischen Alltags bei **Entzerrung** die **Angemessenheit**.

Auch das Verhältnis „Kita – Kind“ lässt sich hier prototypisch einordnen. Links unten ist die **Passung** eines Kindes oder einer Mehrheit von Kindern ausschlaggebend dafür, dass Kita mit den herkömmlichen Methoden, Abläufen und Kompetenzen funktioniert. Im Zielraum rechts oben „passt“ die Kita idealer Weise zum Kind – und nicht umgekehrt. Grundlegend dafür sind die Kompetenzen und Strategien, die die Fachkräfte in den Programmkitas entwickelt haben.

Am Ende dieses Überblicks sollte die Praxis in Zitaten zu Wort kommen, die das Vorangegangene illustrieren:

„Ich find's immer bezaubernd, wenn en Kind sich dann öffnet. Also, wenn man merkt: Okay, es is verschlossen, es ist eingeschüchtert, introvertiert. Wenn's nur das Lächeln, das Auf-Einen-Zukommen, das Händchenhalten im Außenbereich [ist]. Ne? Wo man merkt: Okay, es bringt was, dranzubleiben. Ne?

So, das sind kleine Momente, auf die ich mich fokussiere, um mich och abzugrenzen von dem Negativen, das mein Alltag quasi erhält. (...) Das Lächeln. Dass (...) eine Arbeit über Wochen quasi jetzt da drin mündet, dass das Kind Dich anlächelt oder ankommt früh ohne zu schreien, ohne wegzuwollen oder in en Spiel findet. (...) Das is mein, mein Futter.“ (Pos. 131, FK 4)

„Und da freu ich mich, wenn ich nach wochenlangen Mühen sozusagen, wenn die Kinder dann so ne Gruppe bilden, und wo ich, wenn ich was sage, wo ich merke, das kommt an und jetze könn' wir sozusagen en Schritt weitergehn. Das macht glücklich. Ja. Weil, das dort muss man sich hundertmal mehrfach erarbeiten als in den gutsituierten Kitas.“ (Pos. 133, FK 2)

3 Das Pilotprojekt „Sprachräume bilden“ – Einordnung und Evaluation

Die im Teil 1 beschriebene Programmanlage des Handlungsprogramms (Kap. 2.1) sieht vor, dass auf besondere Bedarfslagen mit Modellansätzen flexibel reagiert werden kann. Ein solches Modell ist das Pilotprojekt „Sprachräume bilden“, das vom Programmträger 2023 initiiert wurde. Das Projekt verfolgt das Ziel, insbesondere die sprachlichen Kompetenzen der Kinder bis zur Einschulung gezielt zu fördern und dies mit einer erweiterten Übergangsgestaltung zu verknüpfen. Dafür ist eine enge Kooperation von Grundschulen, Horten und Handlungsprogramm-Kita vorgesehen, die die Maßnahmen gemeinsam durchführen.

Sprachbildung und -förderung hat einen prominenten Stellenwert sowohl in der bundesdeutschen bildungspolitischen Debatte als auch in der elementarpädagogischen Praxis. Sprache gilt als die entscheidende Schlüsselkompetenz für gelingende Bildungsbiographien und gesellschaftliche Teilhabe. Pointiert gesagt: „Sprache ist nicht alles, aber ohne Sprache ist alles nichts.“¹⁴ Von der Sprachkompetenz der Kinder hängen unmittelbar ein ermutigender Start in die Schule und entsprechende Lernerfolge ab. Damit setzt die Fähigkeit von Kindern, die deutsche Sprache zu verstehen und sich ausdrücken zu können, die Vorzeichen für eine gelingende Schullaufbahn.¹⁵ Das ist v.a. an Standorten von Bedeutung, die eine besonders hohe Anzahl von Kindern mit unzureichenden Deutschkenntnissen betreuen und/oder unterrichten.

An der Entwicklung und Erprobung des Pilotprojekts „Sprachräume bilden“ beteiligen sich zunächst drei Standorte (in drei Stadträumen), an denen jeweils eine Kita, eine Grundschule und ein Hort einen Verbund bilden. Die drei beteiligten Verbünde haben einen Anteil von Kindern mit sprachlichem Unterstützungs- bzw. Förderbedarf von bis zu 80 Prozent¹⁶.

Die Konzeption des Projektes orientierte sich an dem Programm „Vorkurs Deutsch 240“ in Bayern bzw. an dessen Umsetzung in der Kindertagesbetreuung Nürnberg und wurde für die Pilotphase angepasst und weiterentwickelt (vgl. Kap. 3.1.c). Das betrifft insbesondere den Ansatz der additiven Sprachangebote, der hier um die alltagsintegrierte Sprachbildung erweitert wurde als auch die Kooperation zwischen den Handlungsfeldern, der in den „Sprachräumen“ eine Schlüsselrolle zugewiesen wird.

Das Pilotprojekt sieht vor, dass die Kitas jeweils mit einer ausgewählten Grundschule und dem dort angeschlossenen Hort zusammenarbeiten, um den Kindern handlungsfeldübergreifend ein maximal sprachförderliches Umfeld zu schaffen und verknüpft dies mit einer zeitlich und inhaltlich erweiterten Übergangsgestaltung. Dafür wurden sowohl Auswahlkriterien für die Kinder (Sprachstände bzw. Sprachförderbedarf), Gruppengrößen, Verantwortlichkeiten und Formate (Ort/Zeit/Personal) als auch Formen fachlicher Unterstützung konzipiert. Zu letzterem gehören eine spezifische Prozessbegleitung aus dem KBZ.

Um dem jeweiligen Einrichtungskontext Rechnung zu tragen, hat jede der drei Kitas in ihrem jeweiligen Kooperationsverbund die Möglichkeit, eigene Strategien und Wege für die Umsetzung zu finden. Damit bietet das Konzept „Sprachräume bilden“ eine interessante Ausgangslage, um den Umgang der Beteiligten aus allen drei Handlungsfeldern mit den Bedingungen von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung im Rahmen von Übergangsgestaltung durch segregierte Kitas, Grundschulen und Horten zu evaluieren.

¹⁴ Nifbe (o.A.).

¹⁵ Vgl. u.a. Lisker (2011): S. 7.

¹⁶ Amt für Kindertagesbetreuung (2025): Mehrbedarfsindex 2026.

Zugleich ist dieses Pilotprojekt in einen Kontext von Sprachbildungsprogrammen v.a. auf Bundes- und Landesebene eingebettet, die aber i.d.R. unabhängig von den Bedarfslagen der Kitas konzipiert sind. Das macht den Ansatz der „Drei Wege“ innerhalb des Handlungsprogramms darüber hinaus relevant, um Übertragungsfaktoren zu generieren. Um die erwähnten Unterschiede zu verdeutlichen, wird im Folgenden eine Einordnung vorgenommen.

3.1 „Sprachräume bilden“ im Programmvergleich

a. Überblick Programme

Die Programmlandschaft zur Sprachbildung und/oder -förderung hat sich in den letzten 20 Jahren deutlich verbreitert und ausdifferenziert. So existieren eine Vielzahl von Projekten ausschließlich für Kitas, nur für Grundschulen oder auch beschränkt auf bestimmte Zielgruppen – entweder das Alter und/oder die sprachliche Herkunft betreffend - sowie die Präferenz für einen der beiden Ansätze von Sprachbildung/-förderung (siehe Abschnitt 3.1.b). Um sämtliche Merkmale des Dresdner Modellprojekts im Vergleich mit anderen Programmen erfassen zu können, wurde die Datenbank der Stiftung Fairchance¹⁷ ausgewertet, die insgesamt 26 Programme beinhaltet¹⁸. Zur Einordnung wurde eine systematische Auswahl getroffen, deren Kriterien im Folgenden erläutert werden.

In einem ersten Schritt wurden zunächst die Programme ausgewählt, die das Alter der Kinder zum Beginn der Maßnahmen auf das **Vorschulalter** legen (4 – 6 Jahre). Das betraf 15 der 26 Programme. In einem zweiten Schritt wurden aus diesen 15 Projekten diejenigen ausgewählt, die dieselbe Zielgruppenkombination wie das Pilotprojekt adressieren: Kinder mit Deutsch als Erstsprache (DaE) zusammen mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache (DaE) erlernen. Damit reduzierte sich die Vergleichsgruppe auf 7 Programme (vgl. Tab. 1, Spalte 1), weil 8 Programme sich nur an eine der beiden Zielgruppen richten.

Die Tabelle 1 ermöglicht einen kompakten Überblick über die relevanten Merkmale der Programme sowie einen Vergleich mit dem Pilotprojektes „Sprachräume bilden“.

¹⁷ Schoewel Stiftung Fairchance (Hg.) (2022): Übersicht der Sprachförderprogramme und -konzepte. Online verfügbar unter <https://uebersicht-sprachfoerderung.stiftung-fairchance.org/#recherche>

¹⁸ Das sächsische Landesprogramm Sprache in Sachsen war nicht in der Übersicht von Fairchance enthalten und wurde auch nicht nachträglich in den Vergleich aufgenommen (wie auch andere gleichgelagerte Programme), weil es nicht unmittelbar mit Kindern arbeitet, sondern Fachkräfte der Kindertagespflege, Kindergärten und Horte adressiert – also vermittelt tätig ist.

1 Programme / Konzepte	2 Ziel- gruppe	3 Laufzeit	4 Ziel- gruppe Sprache	5 Orte / Beteiligte Institution	6 Durchführende		7 Konzept		8 Fort- bildung	9 Eltern- arbeit	10 Anbieter / Träger
	Alter	Monate	DaZ + DaE*	KiTa + Grund- schule	Lehr- kräfte	Pädag. Fach- kräfte	Additiv	Alltags- integr.			
Pilotprojekt „Sprachräume bilden“ Dresden	4-6 J.	18									Stadt Dresden
<u>MiTsprache</u>	4-8 J.	36									Stiftung <u>Fairchance</u>
Deutsch f. d. Schulstart (DfdS)	4-8 J.	36									Universität Heidelberg, Institut f. Deutsch als Fremdsprachenphilologie
Vorkurs Deutsch240 in Bayern	4-6 J.	18									Staatsinstitut f. Frühpädagogik
Vorschulkurse Hamburg	5-6 J.	12									Landesregierung Hamburg
Erfolgreich Deutsch lernen	5-6 J.	12		Nur in GS							Kultusministerium Hessen
Früh Deutsch lernen	5-6 J.	7								<u>k.A.</u>	Ministerium f. Bildung und Kultur Saarland
SPRINT	5-6 J.	5									Landesregierung Schleswig-Holstein

Legende: grün = vorhanden / orange = kein Merkmal d. Programms;

*Abkürzungen Spalte 3: **DaZ** = Deutsch als Zweitsprache / **DaE** = Deutsch als Erstsprache

b. Ansätze

Für die Bearbeitung von Sprachförderbedarfen bzw. zur Sprachbildung existieren zwei verschiedene Ansätze (Spalte 7), die wesentlich für die spätere Einordnung des Pilotprojektes in diesem Bericht sind. Der ältere (1) **additive Ansatz** wurde nach dem sogenannten PISA-Schock im Jahr 2000 breit implementiert und ergänzt die Regelangebote mit zusätzlichen Maßnahmen in Form von strukturierten Angeboten für eine bestimmte Gruppe von Kindern. Diese Angebote werden mit einem festen Curriculum und mit vorbereiteten Materialien und Themen durchgeführt. Der Ablauf der Übungseinheiten ist festgelegt und orientiert sich nicht an den unterschiedlichen Sprachniveaus und Interessen der teilnehmenden Kinder.¹⁹

Dieser Ansatz wurde in mehreren Studien überprüft und zeigt nur begrenzte Effekte auf die kindlichen Sprachkompetenzen.²⁰ Das wird u.a. mit der kurzen Förderdauer der Maßnahmen begründet sowie mit dem späten Beginn im letzten Jahr vor Schulbeginn. Zudem sieht dieser Ansatz keine (situative) Orientierung an den individuellen Sprachentwicklungsständen der Kinder vor.²¹

Demgegenüber stellt der (2) **Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung** die permanente, also nicht an Formate gebundene, Sprachförderung ins Zentrum. Dabei „sollen sprachlich hochqualitative und anregende Lerngelegenheiten systematisch in den gesamten pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung eingebettet werden“²². Dieses Vorgehen gestattet eine umfassende sprachpädagogische Arbeit nach festen Prinzipien und bedarf entsprechender Kompetenzen der Fachkräfte.

c. Einordnung

Das markanteste (Alleinstellungs-)Merkmal des Pilotprojektes ist im Vergleich die **Kombination von additiver und alltagsintegrierter Sprachbildung bzw. -förderung** (Vgl. Tab. 1, Spalte 7). Dieses im vergleichenden Überblick einzigartige Arrangement stellt die Verbindlichkeit von Orten und Zeiten für die Angebote (additiv) neben die Methode der kindorientierten, situativen Sprachanregung durch alle am Sprachraum Beteiligten (alltagsintegriert) – und nicht nur durch einzelne, meist externe Förderkräfte. Insbesondere der additive Ansatz sieht den Einsatz von Förderkräften vor, die speziell dafür qualifiziert sind. Damit kommt Lehr- und Fachkräften eine eher flankierende Rolle zu und keine aktive wie im Pilotprojekt, so dass der Methodentransfer in die Praxis eher limitiert bleibt.

Die Kompetenzen zur alltagsintegrierten Sprachförderung werden in den Pilotkitas aktuell vor allem durch die pädagogischen Fachkräfte aus den Kitas eingebracht, die ihre Expertise durch ihre Funktion als Sprachfachkräfte im Bundesprogramm „Sprache“ erworben hatten und die nach dessen Beendigung 2023 von den Trägern

¹⁹ Anders et al (2022): S. 20.

²⁰ A.a.O.

²¹ A.a.O.

²² A.a.O.: S. 21.

in die Kita-Teams übernommen wurden (an zwei von drei Modellstandorten). Dort sorgen sie für den Transfer der Sprachförderkompetenzen in den pädagogischen Alltag und übernehmen dies prozessual auch im Pilotprojekt in Hinblick auf Hortfachkräfte und Lehrkräfte, die ihrerseits überwiegend über DaZ-Ausbildungen verfügen.

Zudem zeigt sich ein interessanter Zusammenhang zu den handlungsfeldspezifischen Kompetenzen der Fachkräfte in den Programmkitas: Die Orientierung an „integrierten Bildungszielen“ (vgl. Kap. 2.6, S. 15) durch flexibles, situatives Handeln schließt direkt an die Voraussetzungen für alltagsintegrierte Sprachbildung an. Demnach wird idealerweise ausschließlich jede Situation im pädagogischen Alltag als (Sprach-)Bildungsanregung genutzt.

Die Bestimmung der **Altersgruppe** (Spalte 2) resultierte direkt aus dem Bedarf, auf den das Pilotprojekt reagieren will. An den segregierten Standorten stellen Lehrkräfte eine große Zunahme von Kindern fest, denen der Schuleintritt schwerfällt, weil ihnen die nötigen Kompetenzen (Vorläuferfähigkeiten) und das Sprachvermögen fehlen, die sie für ihren Schulstart benötigen.

Üblicher Weise sieht das Konzept der Vorschule, das jede Grundschule vorhält, für die angemeldeten Kinder Formate vor, in denen sie die Schule sowie Lehr- und Hortkräfte kennenlernen und mit ersten schulischen Anforderungen niedrigschwellig vertraut gemacht werden. Dies findet üblicher Weise in einer Zeitspanne von ca. drei Monaten statt und hat sich an den erwähnten (Programm-)Standorten und für Kinder mit Sprachförderbedarf als deutlich zu kurz erwiesen, weil diese Wochen nicht ausreichen, um die Kinder auf die Anforderungen der 1. Klasse vorzubereiten. Zudem ist es den Eltern freigestellt, ob sie ihre Kinder in die Vorschule schicken, so dass eine Teilnahme von Kindern mit Sprachbildungs- bzw. Förderbedarf nicht gesichert ist.

Diese Unwägbarkeit umgeht das Pilotprojekt mit der Vorauswahl der teilnehmenden Kinder und deren Teilnahme unter der Regie der Kitas und ergänzt darüber hinaus die Maßnahmen um die sprachbezogene Elternarbeit. Das ist ein weiteres Merkmal, welches „Sprachräume bilden“ auszeichnet. Lediglich das Programm *MITsprache*, hat die Adaption von *DfdS*²³ um die Elternarbeit erweitert. Der Einbezug der Familien gilt als ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Sprachentwicklung der Kinder, der allerdings in bundesdeutschen Standards für Projekte dieser Art bislang zu wenig berücksichtigt wird, wie Anders et al kritisch anmerken.²⁴

Diese Prozesse der sprachfördernden Maßnahmen bei Kindern und der Einbezug der Eltern benötigen Zeit, so dass das Pilotprojekt mit seiner **Laufzeit** (Spalte 3) früher ansetzt: Die Kinder werden bereits 18 Monate vor dem Schulanfang, also im Alter von etwa 4 Jahren, in den Kitas durch eine systematische Sprachstandserhebung²⁵ ausgewählt und nehmen dann verbindlich an dem Projekt teil. Das

²³ Deutsch für den Schulstart (DfdS)

²⁴ U.a. Anders et al (2022): S. 16. / S. 69 (in Verbindung mit Elternarbeit)

²⁵ Ulich / Mayr (2003 / 2006).

betrifft sowohl Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaE) als auch Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen (DaZ). Diese **Zielgruppenauswahl** (Spalte 4) folgt aus der zu fördernden sprachlichen Kompetenz, also dem Bedarf, - unabhängig vom muttersprachlichen Hintergrund der Kinder.

Zwei der Programme im Vergleich (*MITsprache*²⁶ und *DfdS*) haben mit 36 Monaten eine deutlich längere Laufzeit als das Pilotprojekt, weil sie ihren Arbeitsschwerpunkt in den Grundschulen haben und sich über die ersten Schuljahre erstrecken.

Aus diesem Schwerpunkt der Schularbeit resultiert ein weiterer wesentlicher Unterschied zu „Sprachräume bilden“, denn diese beiden genannten Programme arbeiten ausschließlich mit dem Konzept *zusätzlicher Angebote* (additiver Ansatz), die durch eine qualifizierte Förderkraft²⁷ pro Standort durchgeführt wird und verzichten demzufolge auf die alltagsintegrierte Sprachförderung (Spalte 7). Zudem sehen beide Programme keine Zusammenarbeit von Kita und Grundschule vor, sondern werden lediglich unabhängig voneinander an beiden Orten angeboten²⁸.

Auch im Programm „*Vorschulkurse Hamburg*“ werden die (additiven) Angebote von Lehrkräften und SozialpädagogInnen in Grundschule und Kita durchgeführt. Die Kita-Fachkräfte sind daran nicht beteiligt. Das gilt für alle in der Tabelle versammelten Programme bis auf den „Vorkurs Deutsch 240“ in Bayern. Kitas und Grundschulen sind also lediglich unverbundene Orte der Durchführung und bilden keinen durch Kooperation aufeinander abgestimmten Bereich für eine umfassende, permanente Sprechförderung der Kinder.

Das Dresdner Pilotprojekt will dieser Engführung entgehen, integriert Erfahrungen aus anderen Programmen und pilotiert eine holistische Projektanlage, die so konzipiert ist, dass sie die Vorteile und Synergien mehrerer Verschränkungen nutzen will.

- Im Zentrum der „Sprachräume“ steht die Verzahnung der drei Orte KiTa, Grundschule und Hort sowie deren Kooperation
- Auf diese Weise wird der Vorschule eine ausgedehnte Übergangsgestaltung vorangestellt
- Die Kombination des additiven mit dem alltagsintegrierten Vorgehen lässt den Kindern alle Vorteile des jeweiligen Ansatzes zuteilwerden.
- Die jeweiligen Kompetenzen (alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung von Kita-Fachkräften sowie die DaZ-Expertise von Lehrkräften und Hortfachkräften) ergänzen sich und erfahren in dem Projekt auf der Basis von enger Abstimmung und Reflexion sukzessive einen methodisch-didaktischen Transfer

²⁶ Das Programm *MITsprache* hat das Programm *DfdS* adaptiert – neben dem additiven Ansatz im Grundschulkontext auch die Laufzeit wie auch die Durchführung durch eine spezielle Förderkraft.

²⁷ Mandl (2015): S. 8.

²⁸ Mandl (2015): s. 6. Das Programm wurde 2013 für Kitas adaptiert.

- Der Einbezug der Familien erweitert den Interventionsspielraum von Sprachbildung über Kita, Grundschule und Hort hinaus

Resümee:

Mit der Verknüpfung von verschiedenen Ansätzen frühkindlicher Bildung und Förderung entspricht das Pilotprojekt in besonderer Weise den Empfehlungen der Expertise von Anders et al (2022) im Auftrag des Bundesfamilienministeriums²⁹. Insbesondere die Kombination von alltagsintegrierter Sprachbildung, die den gesamten pädagogischen Alltag umfasst, mit zusätzlicher Sprachförderung entspricht demnach den beschriebenen Prämissen, wie Sprachbildung und -förderung in der Kindertagesbetreuung vorgehalten werden sollten. Auch die aktive Rolle, die den pädagogischen Fachkräften dabei zukommt, ist ein besonderes Merkmal des Pilotprojekts und deckt sich mit den Vorschlägen der ExpertInnen.

Vor allem im Vergleich mit anderen Programmen zur Sprachbildung und -förderung für diese Altersgruppe erweist sich die Konzeption des Pilotprojekts „Sprachräume bilden“ als umfassend anschlussfähig an die empfohlenen Standards für hohe Qualität, die von der AG frühe Bildung des Bundesfamilienministeriums übernommen wurden³⁰ und die damit die Zukunftsfähigkeit von Kindertagesbetreuung definiert.

3.2 Evaluation

Die formative Evaluation des Handlungsprogramms untersucht das Pilotprojekt als ein innovatives Vorhaben. Im Fokus stehen dabei die Fragen nach...

... der Entwicklung von Kompetenzen und Wissen der Fach- und Lehrkräfte in Bezug auf alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachstanderfassung

... der Entwicklung von Kooperationsbeziehungen und -strukturen von Kitas, Horten und Grundschulen mit besonderem Fokus auf die Qualität der neu strukturierten Übergangsgestaltung

...der Wahrnehmung der Beteiligten bezüglich der Entwicklungen bei Kindern sowie der Adressierung von Eltern durch die „Sprachräume“

Diese Aspekte sollen in die Identifikation maßgeblicher Kontext- und Schlüsselfaktoren für einen sprachförderlichen pädagogischen Alltag in Verbindung mit Übergangsgestaltung münden, um daraus Prämissen für die Übertragbarkeit auf andere Einrichtungen ableiten zu können.

Erhebungsplan:

Der Erhebungsplan umfasst drei Gruppeninterviews, die in der ersten Welle 2025 (Ebene Einrichtungen) jeweils eine der beteiligten Fachkräfte aus jeder Kita zusammenfasst und ebenso für jeweils weitere Gruppeninterviews aus den Horten sowie Lehrkräfte aus den Grundschulen. Vorausgegangen waren jeweils ein ExpertInneninterview mit den Leitungen der Grundschulen.

²⁹ Vgl. Anders et al. (2022).

³⁰ AG Frühe Bildung, BMFSFJ (2024): S. 36.

Im September 2026 ist die zweite Welle von Gruppeninterviews vorgesehen. Aktuell sieht die Planung eine Mischung für die Zusammensetzung der Gruppen vor. Dann werden jeweils eine Kita-Fachkraft, eine Hort-Fachkraft sowie eine Lehrkraft aus demselben Verbund gemeinsam interviewt. Dies wird für jeden Verbund vorgenommen (Ebene Kooperation).

Erhebungen:

▪ **Ebene Einrichtungen:**

- Gruppeninterviews jeweils
 - Verantwortliche PFK Kita
 - Beteiligte PFK Hort
 - Beteiligte Lehrkräfte GS

Mai/Juni 2025

▪ **Ebene Kooperation:**

- Gruppeninterviews jeweils
 - Kita 1 + Hort 1 + GS 1
 - Kita 2 + Hort 2 + GS 2
 - Kita 3 + Hort 3 + GS 3

September 2026

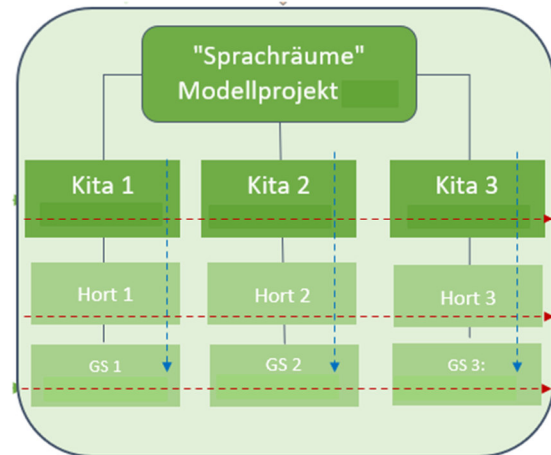


Abbildung 11: Erhebungsplan Evaluation Pilotprojekt

3.3 Erste Befunde

„Durch die Wärme der Sprachräume müssen die Kinder nicht mehr ins kalte Wasser springen“ (SR GI Hort-FK 230525, Pos. 136, Hort-FK 1)

Die vertiefte Auswertung der Interviews ist noch nicht abgeschlossen. Einen Überblick über die ersten Befunde und deren Wirkzusammenhänge bietet das Schema unten (Abb. 11). Eine differenzierte Darstellung und Einordnung der Ergebnisse sowie Ableitungen erfolgt in einem Zwischenbericht 2026.

Die Befunde lassen sich auf die drei Schwerpunkte (1) Kinder, (2) Familien und (3) Kooperation von Kita, Schule und Hort beziehen. Die Schlüsselbegriffe in den dunkelblauen Feldern des Schemas werden zur besseren Nachvollziehbarkeit im Text hervorgehoben.

a. Ebene Kind

Das diesem Teilkapitel vorangestellte Zitat einer Hortfachkraft fasst die Erfahrungen im Projekt bildhaft zusammen. Die Aussage steht für die geteilte Wahrnehmung v.a. auf Seiten der beteiligten Horte und Grundschulen und rekurriert auf den Unterschied zwischen den „Sprachraum“-Kindern im Vergleich zu den Schulanfängern an diesen Standorten, für die die knappe Zeit und die großen Vorschulgruppen Hindernisse darstellen, um mit den Anforderungen von Schule zurechtzukommen. Eine Lehrkraft beschreibt die Ausgangssituation:

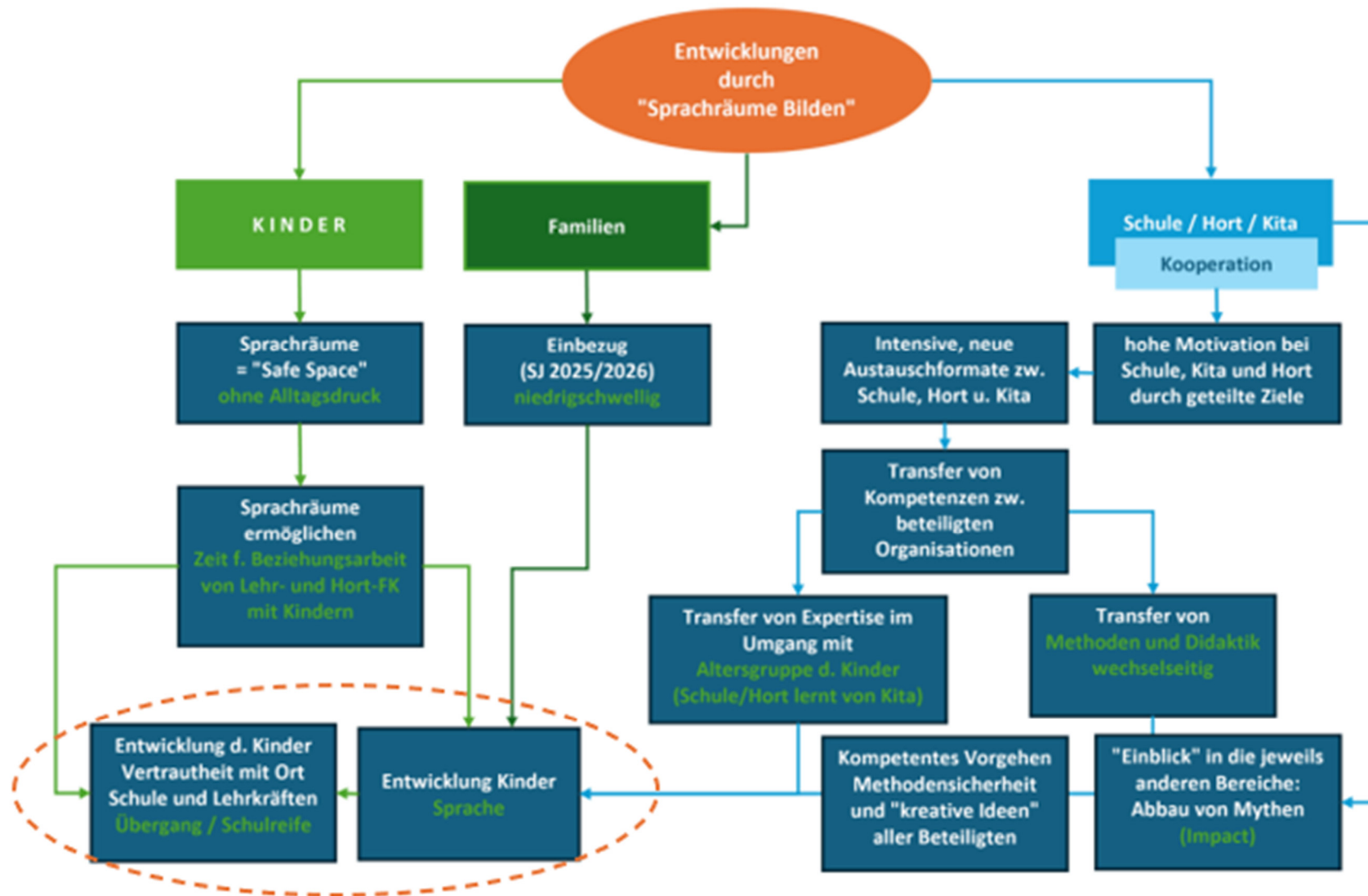


Abbildung 12: Erste Befunde Evaluation Sprachräume

„Das is die Realität. Genau. Also das is tatsächlich, gibts nich nur in den Sprachräumen, sondern generell in den ersten Klassen. Da sind Kinder, das ist verrückt. Also, es ist wirklich verrückt, was da teilweise passiert und wie Kinder einfach noch gar nich schulfähig sind. Also wir ham Klassen, die Kinder können zwei Stunden pro Tag beschult werden. Mehr geht einfach nicht, mehr schaffen die Kinder nicht.“ (SR GI Lehrkräfte 150525, Pos. 132, LK 3)

Aus der Erfahrung mit diesen Belastungsphänomenen ziehen die Lehrkräfte ein starke Motivation für die Mitarbeit im Projekt und sehen sich in den „Sprachräumen“ bestätigt, dass sich das Engagement lohnt:

„ (...) am Anfang, als ich diese Kinder sah, die waren so wuselig und so unterschiedlich, und die ham och gar ni zugehört. Und trotzdem durch diese Regelmäßigkeit, äh, merkt man, wieviel die Kinder lernen können. Die nehmen das auf, (...) Also, die nehmen das och nebenbei irgendwie wahr, selbst wenn man das Gefühl hat, die hörn dir gar ni zu. Die nehmen das trotzdem wahr. Also, es bringt was. Also, das gibt so Kraft einfach, dass man weitermacht und weiß, das lohnt sich die Arbeit, die ganze Vorbereitung, auch wenn man ni alles schafft (SR GI Lehrkräfte 150525, Pos. 125, LK 2)

Dieses Zitat signalisiert das wichtigste Ergebnis auf der Ebene Kind: die erkennbar deutlichen sprachlichen Fortschritte, die die Kinder zeigten.

Durch die handlungsfeldübergreifende Arbeit in den „Sprachräumen“ konnten offenkundig die Bedingungen geschaffen werden, die es den Kindern erlauben, sich auf Lehr- und Hortfachkräfte und auf deren Angebote einzulassen („**Safe Space**“). Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die so benannte „**Beziehungsarbeit**“ ein, deren Bedeutung für die Arbeit mit dieser Zielgruppe insbesondere von den Lehrkräften hervorgehoben wurde. Die Beziehungsarbeit ermöglicht den Kindern demnach eine **Vertrautheit mit Lehrkräften und den Orten**, die als wesentliche Voraussetzung für die Entfaltung sprachförderlicher Lernsituationen und daraus folgend für **die Entwicklung der Kinder** erlebt wird. Das folgende Zitat einer Lehrerin illustriert das beispielhaft:

„ [Bei uns] wird Obst und Gemüse geliefert, und das stellen wir den Kindern zur Verfügung, das ist unsere Obst- und Frühstückspause. Und dann ham wir diese Vorschulkinder einfach mit runtergenommen und denen so ein kleines Messer in die Hand gegeben, so kleine Gruppentische gemacht, und Schäler. Und die ham das wunderbar gemacht. Und die ham so toll gesprochen! Das hab ich so zum ersten Mal erlebt. Das war einfach herrlich. Die ham sich einfach unterhalten, und dann haben sie das Obst benannt und das Gemüse und die Farben. Wir ham die so bissel angeregt, und plötzlich standen dort die Sätze! [ich dachte]: *Wow!*, 'die können sprechen!', '**Herrlich!**' (SR GI Lehrkräfte 150525, Pos. 145, LK 2)

Die vertiefte Auswertung der Daten sowie die 2. Erhebungswelle 2026 lassen Ergebnisse erwarten, durch sich diese Befunde erweitern und systematischer fassen lassen – etwa in Hinblick auf Sprachfähigkeiten sowie sozioemotionale Kompetenzen, die für die Schulreife grundlegend sind. Von großem Interesse werden insbesondere Daten dazu sein, inwieweit die „Sprachraum“-Kinder ihren Schulstart (Schuljahr 2025/2026) tatsächlich besser bewältigen konnten.

b. Einbezug der Familien

Auf der Ebene des **Familieneinbezugs** waren die Maßnahmen den anderen Aktivitäten nachfolgend, da zunächst die Basis für die Kooperation und für die Arbeit mit den Kindern in den beteiligten Institutionen geschaffen werden musste. Zum Zeitpunkt der Interviews war dieser Teilaspekt noch eine Leerstelle in der Projektarbeit, so dass auf der Basis der vorliegenden Daten noch keine validen Befunde dargestellt werden können. Dies wird ein verstärkter Fokus in der 2. Erhebungswelle sein.

Mit Beginn des Schuljahres 2025/26 wurden durch die Begleitstruktur (Prozessbegleitung) Entwicklungen dokumentiert, die nahelegen, dass es mit Beginn des Schuljahres 2025/2026 an den Standorten gelungen ist, Eltern **niedrigschwellig** zu erreichen und ko-konstruktiv in die „Sprachraum“-Arbeit einzubinden. Dies gilt als wesentlicher Erfolgsfaktor für die Sprachbildung der Kinder.³¹

c. Kooperation

Ausgangspunkt für das geteilte Ziel aller Beteiligten ist es, die Bedingungen für die Entwicklungsbereitschaft der Kinder mit Sprachbarriere auszuloten - auch in für sie neuem bzw. fremdem Terrain. In den Sprachräumen der Verbünde wurden von den teilnehmenden Einrichtungen jeweils eigene passende Formen entwickelt, die Kinder mit Sprachbarrieren mit den Anforderungen von Schule vertraut zu machen, ohne dass sie auf ihre vertrauten Kita-Fachkräfte verzichten müssen. Dafür wurden Zeiten, Räume und Methoden erprobt und angepasst, bis die AkteurInnen nach ihren Worten gelöste und wissbegierige Kinder erlebten, die sich trauten zu sprechen und von Mal zu Mal mehr lernen.

Die Ebene der Kooperation offenbart mannigfaltige Prozesse der Zusammenarbeit und Abstimmung. Die Kooperation zwischen Grundschule, Hort und Kita gilt als herausfordernd, was in der Literatur u.a. damit begründet wird, dass die „Bereitschaft zur Kompetenz- und Verantwortungsabgabe, die mit multiprofessioneller Zusammenarbeit unabdingbar verbunden ist, [...] problematisch [erscheint]“³²

Dieses Spannungsfeld der verschiedenen professionellen Perspektiven aufeinander zeigt sich auch in dem Projekt, wird allerdings durch **geteilte Ziele** der Beteiligten und deren außerordentlich **hohe Motivation** kompensiert. Das zeigt sich u.a. in den Formen (informeller) **Abstimmung** und in installierten Formaten von **Austausch in der „Sprachräume“-Praxis** über Organisation, Durchführung, Methoden und nicht zuletzt über die Kinder. Die Identifikation dieser Strukturen in den Daten ermöglicht es, gelungene Kooperation und deren Qualität zu belegen. Dabei konnten sowohl informelle Kommunikationsformen als auch die kooperative Abstimmung in vorhandenen Formate sowie in neuentwickelte Runden nachvollzogen werden.

³¹ Salem (2018): 271.

³² Bauer (2014): 276f.

Wie im Programmvergleich oben dargestellt, zeichnet sich das Projekt insbesondere durch die von den beteiligten Handlungsfeldern gemeinsam gestaltete Sprachraum-Praxis aus. So sind die Kita-Fachkräfte bei der Durchführung in Schule oder Hort anwesend und im Gegenzug nehmen Lehrkräfte und Hortfachkräfte nach Möglichkeit an den Gruppenarbeiten in der Kita teil. Diese Struktur sowie die Vorbereitung, Auswertung und Reflektion der Durchführung ermöglicht den wechselseitigen **Transfer von sprachförderlichen Methoden und Didaktik wie auch Kompetenzen** im Umgang mit der für Grundschule und Hort ungewohnten **Altersgruppe** der Kinder (ab 4 J.). Darüber hinaus ermöglicht dieses Vorgehen Einblicke in die Arbeitslogiken des jeweils anderen Handlungsfeldes. Das trägt zu einem tieferen Verständnis füreinander bei und stärkt die Kooperation.

4 Fazit

Die dargestellten Merkmale des Handlungsprogramms (Kap. 2.1) strukturieren und ermöglichen die Prozesse bis heute. Vor dem Hintergrund der Doppelkumulation konnten Entwicklungen rekonstruiert werden, die weit über eine Konsolidierung der stark herausgeforderten Praxis hinausgehen und deutlich verbesserte Bedingungen für die Kinder belegen. Die Programminterventionen ermöglichten durch ihre Wirkungen auf der Strukturebene (von „Verdichtung“ hin zu „Entzerrung“) die Entfaltung kontextspezifischer Strategien und Kompetenzen der Fachkräfte auf der Prozessebene (von der „Ablauforientierung“ zur „Kindorientierung“).

Dieser Status quo ermöglicht innerhalb der spezifischen Programmanlage (vgl. Kap. 2.1) die Entwicklung und Pilotierung von bedarfsgerechten Interventionen innerhalb des Programms wie das Modellprojekt „Sprachräume bilden“. An ausgewählten Standorten werden Wege und Formen zur bestmöglichen sprachlichen Entwicklung von Kindern in Verbindung mit einer weitgefassten Übergangsgestaltung zur Schulvorbereitung erprobt. Erste Befunde legen nahe, dass das umfassende und anspruchsvolle Konzept die Bedingungen für eine deutliche Verbesserung der Schuleingangskompetenzen der Kinder an diesen Standorten schaffen konnte. Damit erweist sich das Handlungsprogramm als Laborraum für eine zukunftsfähige Kindertagesbetreuung, die dem Bildungsauftrag an segregierten Standorten gerecht zu werden vermag.

5 Quellen

Amt für Kindertagesbetreuung der Landeshauptstadt Dresden (2025): Mehrbedarfsindex 2026 (unveröffentlicht).

Amt für Kindertagesbetreuung der Landeshauptstadt Dresden (2008): Fachplanung zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen 2008. (online nicht mehr verfügbar).

Anders, Yvonne; Wolf, Katrin; Enß, Charlotte (2022): Expertise "Bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung". erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Hg. v. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Online verfügbar unter https://www.fruehechancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fr%C3%BChe_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. Bundesministerium für Familie Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/gutes-aufwachsen-und-chancengerechtigkeit-fuer-alle-kinder-in-deutschland-247710>

Baader, Meike Sophia; Freytag, Tatjana (Hg.) (2017): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bastian, Rene; Becker, Ines (2007): Optimierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen und gezielte individuelle Prävention in Kindertageseinrichtungen in Prohlis, unveröffentlicher Projektbericht.

Bauer, Petra (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: Stefan Faas und Mirjana Zipperle (Hg.): Sozialer Wandel, Bd. 19. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 273–286. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/300233251_Kooperation_als_Herausforderung_in_multiprofessionellen_Handlungsfeldern .

Beyer, Beate (2013): Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS (SpringerLink : Bücher).

Cloos, Peter (2017): Soziale Ungleichheit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag (Hg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 179–205.

Entwicklungskonzept: Das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung der Landeshauptstadt Dresden, 4. Fortschreibung, Anhang Teil A: Das Auswahl- und Beteiligungsverfahren. [Gesamtpapier Endversion 05 2021.pdf](#)

Faas, Stefan; Zipperle, Mirjana (Hg.) (2014): Sozialer Wandel. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lisker, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf.

Mandl, Heinz (2015): Evaluation des Sprachförderprojekts MITsprache an Berliner Grundschulen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ludwig-Maximilians-Universität. München. Online verfügbar unter https://www.stiftung-fairchance.org/sites/default/files/mandl_schaetz_2015_evaluation_des_sprachfoerderprojekts_mitsprache_an_berliner_grundschulen.pdf .

nifbe - Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (o. A.): Sprachbildung und Sprachförderung. Hg. v. nifbe. Osnabrück. Online verfügbar unter <https://nifbe.de/das-nifbe/fachbeitraege/themenschwerpunkte/sprachbildung-und-sprachfoerderung/> .

Oppermann, Elisa; Hummel, Theresia Gabriele; Anders, Yvonne (2025): Psychische Gesundheit in der Kita: Die Rolle von Leadership und Teamklima für das Belastungserleben frühpädagogischer Fachkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (4). Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-025-01353-9> .

Salem, Tanja (2018): Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung. Dissertation.

Schoewel Stiftung Fairchance (Hg.) (2022): Übersicht der Sprachförderprogramme und -konzepte. Online verfügbar unter <https://uebersicht-sprachfoerderung.stiftung-fairchance.org/#recherche> .

Schützeichel, Rainer (Hg.) (2018): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag (Erfahrung - Wissen - Imagination, Band 15).

Sehm-Schurig, Sylvi (2023): Bericht der Formativen Evaluation des Aktionsplanes »Erweiterte Ressourcen Kita²«. ZFWB gGmbH an der ehs Dresden. Evaluationsbericht. [Zwischenbericht formative Evaluation 2023 - Aufwachsen in sozialer Verantwortung](#)

Sehm-Schurig, Sylvi (2021): Zwischenbericht der Formativen Evaluation des Aktionsplanes »Erweiterte Ressourcen Kita²«. ZFWB gGmbH an der ehs Dresden. Unveröffentlichter Evaluationsbericht.

Strübing, Jörg (2018): Pragmatisch-interaktionistische Wissenssoziologie. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag (Erfahrung - Wissen - Imagination, Band 15), S. 127–138.

Ulich, Michaela; Mayr, Toni (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrant*innenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.

Ulich, Michaela; Mayr, Toni (2006): Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Freiburg: Herder.

Völkel, Petra; Wihstutz, Anne (Hg.) (2013): Das neue Rollenverständnis pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich. Studium im Elementarbereich. Köln: Bildungsverlag EINS (Studium elementar, Bd. 1).