

Fachausschuss Kindertagesbetreuung der
Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege und des
Dachverbands Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS)

Welche Sprachstands- erhebungsinstrumente passen zum Berliner Bildungsprogramm?

Stellungnahme von Prof. Dr. Annette Dreier,
Professorin für Pädagogik und Bildung im Kindesalter,
FB Sozial- und Bildungswissenschaften,
Fachhochschule Potsdam – University of Applied Sciences



Impressum

Herausgeber

Fachausschuss Kindertagesbetreuung der
Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege und des
Dachverbands Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS) e.V.

Layout

Sabine Klopffleisch, Berlin

Druck

Pinguin Druck GmbH, Berlin

Alle Rechte vorbehalten.

© Berlin, Oktober 2020

Stellungnahme zur Frage: Welche Sprachstandserhebungsinstrumente passen zum Berliner Bildungsprogramm?

unter Berücksichtigung der Stellungnahme von Vogel/Rauh (2019a)
zur kriteriengestützten Bewertung der QuaSta¹

Inhalt

| | | |
|---|---|----|
| 1 | Die wichtigsten Befunde und Empfehlungen auf einen Blick | 4 |
| 2 | Ausgangslage der vorliegenden Stellungnahme | 6 |
| 3 | Bildung und Sprache im Berliner Bildungsprogramm | 8 |
| 4 | Das Berliner Sprachlerntagebuch | 11 |
| 5 | Forschung zur Sprachförderung in Kitas – einige Befunde | 13 |
| 6 | Bewertung der Stellungnahme von <i>Vogel</i> und <i>Rauh</i> (2019a) | 17 |
| 7 | Abschließende Empfehlungen | 21 |
| | Abkürzungen | 25 |
| | Literatur | 26 |

1 Es erfolgt hier keine Neubewertung der QuaSta; einbezogen werden neben der Bewertung von QuaSta durch *Vogel/Rauh* (2019a) auch Aspekte der Studie von *Vogel/Rauh* (2019b): Analyse und Bewertung von Verfahren zur Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes im Rahmen des vorschulischen Bildungsauftrages im Land Berlin, Potsdam 2019.

1

Die wichtigsten Befunde und Empfehlungen auf einen Blick

- Die Qualität einer pädagogischen Einrichtung – sei es Kindertagesstätte oder Schule – sollte nicht allein durch die Erhebung von speziellen Leistungen der Kinder ermittelt werden, denn nicht die Kinder sollten beweisen müssen, dass die Institutionen ihrem Auftrag gerecht werden. Vielmehr liegt die Verantwortung für die Qualität von Bildungseinrichtungen und dem Bildungserfolg von Kindern in Händen vieler Beteiligten aus Politik, Verwaltung und Pädagogik.
- Durch Tests, Screenings und andere diagnostische Verfahren bei Kindern wird die Qualität frühkindlicher Bildung nicht besser. Entscheidend sind bei diesen Verfahren Fragen wie: Was wird erhoben? Was passiert mit den Ergebnissen und werden Kinder danach tatsächlich besser gefördert?
- Dem zeitgemäßen Bild vom Kind entsprechend, haben Kinder 100 Sprachen. Für erfolgreiche Bildungsprozesse geht es vor allem darum, die Ressourcen der Kinder zu erkennen und aufzugreifen und nicht Defizite zu suchen und diese zur Grundlage der pädagogischen Arbeit zu machen.
- Das moderne Bildungsverständnis definiert Bildung als Aneignung und Gestaltung von Welt; darauf basiert auch das Berliner Bildungsprogramm (BBP) als Grundlage und Entwurf für eine qualitativ hochwertige Bildung in Kitas und Tagespflegestellen.
- Mit seiner Ausrichtung auf die kindlichen Interessen und Kompetenzen öffnet das BBP den Blick für die Leistungen junger Kinder und überwindet damit den in der Pädagogik oftmals konstruierten Gegensatz von »Kindorientierung« oder »Leistungsorientierung« zugunsten eines zeitgemäßen Bildungs- und Lernverständnisses.
- Sprache, Bildung und Beziehung stehen in engem Zusammenhang, das heißt Kinder profitieren in sprachlicher Hinsicht von kompetenten, feinfühligem Erwachsenen. Qualitativ gute Kitas fördern beispielsweise auch die Sprachentwicklung von Kindern besser als nicht so gute Kitas. Die Qualität einer Kita insgesamt hat demnach mehr Einfluss auf die Sprachentwicklung als einzelne Sprachförderprogramme.
- Studien zeigen, dass das respektvolle und entwicklungsanregende Verhalten der Pädagog*innen gegenüber den Kindern die Bildungsqualität von Kindertageseinrichtungen und Schulen steigert.
- Bei der Sprachentwicklung und -förderung kommt es auf die Interaktionsqualität an und die Fähigkeit der Pädagog*innen zur Gestaltung von Dialogen mit Kindern.
- Eine zentrale Aufgabe von pädagogischen Fachkräften in Kitas ist die Entwicklungsbeobachtung und -begleitung von Kindern und nicht eine umfangreiche Diagnostik.

- Das Sprachlerntagebuch ist ein zum BBP passendes Verfahren zur Sprachstandserhebung und geeignet für die Anwendung in der Kita-Praxis; zudem entspricht es dem bundesweit empfohlenen Konzept der alltagsintegrierten Sprachförderung, das erfolgreich in vielen Einrichtungen angewandt wird.
- Einige Ergänzungen im Sprachlerntagebuch könnten den Pädagog*innen dadurch mehr Hilfestellung geben, dass genauere Fragen zur sprachlichen Entwicklung der Kinder und konkretere Vorschläge zu deren individueller Förderung entwickelt werden. Eine Arbeitsgruppe sollte diese Ergänzungen entwerfen und prüfen.
- Insgesamt bedarf es einer neuen Qualifizierungsoffensive für pädagogische Fachkräfte in den Bereichen Sprachentwicklung, Dialogführung und Interaktionsgestaltung.
- Zusammen mit einer besseren personellen Ausstattung in Tagespflegestellen und Kitas müssten mehr hochwertige Ausbildungsplätze für die pädagogischen Fachkräfte an Fachhochschulen und Fachschulen geschaffen werden, denn die Qualität kindlicher Bildung wird durch die Ausbildung der Pädagog*innen entscheidend beeinflusst. Je besser die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte ist, umso besser wird die Kita-Qualität. Also gilt auch hier: Auf den Anfang kommt es an!
- Die Zeit, die Kinder in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen verbringen, ist eine eigenständige Bildungszeit mit elementaren Entwicklungs- und Lernprozessen in vielen Bereichen. Diese Zeit als reine Vorbereitung auf die Schule zu betrachten, wertet die Bildungsprozesse junger Kinder und die Arbeit der Pädagog*innen ab und macht Kitas zu einer Art »Zulieferanstalt« für Schulen. Die im System von Jugendhilfe und Schule häufig festzustellende Kluft zwischen der Arbeit in Kitas und der in Schulen müsste überwunden werden zugunsten eines kontinuierlichen und institutionsübergreifenden Bildungsverständnisses. Dann würden Kitas und Schulen gemeinsam verantwortlich sein für die Entfaltung der Fähigkeiten von Kindern und ihre erfolgreichen Bildungsverläufe.

2 Ausgangslage der vorliegenden Stellungnahme

»100 Sprachen hat das Kind und Erziehung ist der Versuch, diese Sprachen zu verstehen und zur Entfaltung kommen zu lassen.«²

Die aus der Reggiopädagogik stammende Metapher der 100 Sprachen der Kinder veranschaulicht, dass zur kindlichen Entwicklung und zur Kommunikation nicht nur das gesprochene Wort, sondern vielfältige Ausdrucksmittel wie Mimik, Gestik oder kreatives Gestalten gehören. Gleichwohl ist das Sprechen lernen und der kindliche Spracherwerb bei Kindern ein ungemein wichtiger Prozess, der die Gefühls- und Gedankenwelt von Kindern beeinflusst und mit formt. Eine gute Sprachkompetenz ist für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit eines Kindes entscheidend und zudem eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Integration eines Kindes.

Auf die Entfaltung der 100 Sprachen der Kinder zielt auch das Berliner Bildungsprogramm (BBP), das erstmalig 2004 erschien und seit 2014 in einer überarbeiteten Form vorliegt: Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen sollen Kindern eine gute soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung ermöglichen, indem sie auf der Basis vertrauensvoller Beziehungen zu den Pädagog*innen und zu anderen Kindern vielfältige Kompetenzen entwickeln. Zur Erreichung dieser Zielsetzung werden im BBP sowohl fachlich-theoretische Aussagen zur Entwicklung und Bildung von Kindern als auch eine ganze Reihe von praktischen Vorschlägen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags gemacht.

Das BBP ist ein sowohl systematisch-strukturiertes als auch offenes Curriculum, das sich durch eine konsequente Ausrichtung auf die Interessen und Fragen von Kindern auszeichnet und somit im besten Sinne des Wortes kindorientiert ist. Zugleich öffnet das BBP mit seiner Ausrichtung auf die kindlichen Kompetenzen auch den Blick für die Leistungen junger Kinder und überwindet damit den in der Pädagogik oftmals konstruierten Gegensatz von »Kindorientierung«

2 Malaguzzi 1990, S. 32

oder »Leistungsorientierung« zugunsten eines zeitgemäßen Bildungs- und Lernverständnisses. Insgesamt sichert das BBP die Grundlagen und Ziele für die pädagogische Arbeit und zeigt Wege auf für eine bestmögliche Entwicklung von Kindern in Kindertageseinrichtungen.

Ein zum BBP passendes und für die pädagogische Praxis geeignetes Instrument zur Sprachstandserhebung sollte der Expertise, den Zielsetzungen und dem Charakter des BBP entsprechen, das heißt kind- und leistungsorientiert sein sowie systematisch und offen, andernfalls würden grundlegende Zielsetzungen konterkariert und eine durch das BBP erreichte Qualität der pädagogischen Praxis möglicherweise gefährdet.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, mit welchem Ziel eine Sprachstandserhebung erfolgt und was genau dabei erhoben wird: Sollen zum Beispiel Verfahren zur Sprachentwicklungsbeobachtung für alle Kinder gefunden werden, die den Prozess des Sprachwerbs individuell erfassen, oder wird ein Diagnoseinstrument gesucht, das zu einem bestimmten Messzeitpunkt »normgerechtes« oder »abweichendes« Sprachverhalten ermittelt? Bedacht werden sollte auch, was nach der Gewinnung von Daten durch Beobachtungsbögen, Entwicklungsprofile oder Screenings geschieht, das heißt welchen Gewinn diese Informationen für Fachkräfte, Kinder und Familien bieten.

Zur Klärung dieser Fragen befasst sich die vorliegende Stellungnahme mit

- zentralen Aussagen des BBP zu Bildung und Sprache und dem in Berlin angewandten Sprachlerntagebuch,
- einigen Forschungsbefunden zu Sprachförderung und Interaktionsqualität in Kitas,
- den Empfehlungen von *Vogel/Rauh* (2019a und 2019b) und
- eigenen Vorschlägen zu Sprachstandserhebungen und zur Interaktionsqualität in Berliner Kitas.

3 Bildung und Sprache im Berliner Bildungsprogramm

Bildung ist Aneignung und Gestaltung von Welt von Geburt an.

Die Erkenntnisse der Säuglings- und Kindheitsforschung aufgreifend, definiert das BBP Bildung als einen lebenslangen Prozess, »durch den sich der Mensch ein Bild von der Welt macht und sie gestaltet« (SenBJW 2014, Seite 13). Von Geburt an und mit allen Sinnen forschen Kinder und entwickeln dabei Vorstellungen über sich selbst, andere Menschen und ihre Umgebung. Kindliche Erkenntnis ist demnach nicht das Produkt pädagogischen Bemühens, sondern vollzieht sich im Kind selbst durch vielfältige sinnliche Erkundungen. Kinder konstruieren dabei in eigenen für sie sinnhaften Kontexten ihre Beziehungen und ihre Weltsicht, die Bedeutung geht dabei vom Kind aus.

Bildung ist zugleich auch die Begleitung und »Rahmung« der kindlichen Erfahrungen durch Erwachsene, die die sozialen und räumlichen Arrangements in Kitas so zu gestalten versuchen, dass die Kinder ihre 100 Sprachen entfalten können. Die Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte bestehen dabei insbesondere in der aufmerksamen Beobachtung der kindlichen Erkundungen und dem Annehmen ihrer individuellen Weltdeutungen (SenBJW 2014, Seite 14).

Bildung braucht Bindung und Beziehung.

Kinder sind von Geburt an auf verlässliche, emotional tragfähige Bindungen angewiesen; zugleich gestalten sie diese Bindungen aktiv mit, denn bei ihren Erkundungen möchten Kindern stets zweierlei wissen: Wie ist dieses Objekt beschaffen und was meinst Du – also Erwachsene oder andere Kinder – dazu? Entwicklungs- und Bildungsprozesse vollziehen sich im Kindesalter in einer sozialen Referenz, denn Kinder »bewirken und benötigen eine Resonanz ihres Gegenübers« (SenBJW 2014, Seite 15). So weist zum Beispiel *Donald Winnicott* auf die Wichtigkeit der »gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit« (Joined Attention) für gelungene

ne Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen hin.³ Einfühlsame und verlässliche Erwachsene sind gerade für die Jüngsten bedeutsam, sie brauchen ein Gegenüber, das ihre Signale aufmerksam wahrnimmt und angemessen darauf reagiert (*SenBJW* 2014, Seite 16), oder anders ausgedrückt: ohne Bindung keine Bildung.

Bildung braucht Sprache.

Schon Neugeborene haben eine Vorliebe für Gesprochenes gegenüber zum Beispiel Musik und ziehen vertraute Stimmen fremden vor (*Zimmer* 1988). Diese Vorliebe für Sprache ist eine Voraussetzung für den kindlichen Spracherwerb, eine andere ist das Erleben von Dialogen mit anderen Menschen, in denen ein Austausch über Erlebnisse, Gefühle, Ideen und Vorstellungen stattfindet. »Das Gefühlvolle der Sprache und die zwischenmenschliche Kommunikation sind für das Kind wesentlich. Kinder erwerben ihre Sprache zwar eigenständig, sie brauchen dazu aber intensive und ausgedehnte Erfahrungen mit der Sprache im Austausch mit Eltern, anderen Bezugspersonen und Kindern« (*Largo* 2013, Seite 1). Ein gelungener Spracherwerb muss demzufolge sozial und emotional verankert sein.

Aus Studien wissen wir, dass die Sprachentwicklung am besten gefördert wird durch viele Gespräche und Dialoge zwischen Erwachsenen und Kindern, in denen die Kinder eigene Themen einbringen können, nicht korrigiert werden und reiche sprachliche Vorbilder finden (unter anderem *Zimmer* 1988; *Tomasello* 2006).

Zudem ist der Spracherwerb eng verbunden mit anderen Entwicklungsbereichen wie zum Beispiel Motorik, Emotion, Kognition und sozialem Miteinander. Deshalb macht es keinen Sinn, Kinder nur in einem einzigen isolierten Entwicklungsbereich zu fördern und zum Beispiel mit Kindern Sprechen zu »üben«. Diese Erkenntnis spiegelt auch das Konzept der alltagsintegrierten Sprachförderung wider, das

³ Diese Joint Attention ist auch förderlich für die Sprachentwicklung eines Kindes: Je häufiger zum Beispiel Mütter mit ihren Kindern den Aufmerksamkeitsfokus teilen, desto größer ist der produktive Wortschatz der Kinder schon im Alter von 21 Monaten (*Winnicott* 2018).

in den meisten Bundesländern mit unterstützenden Begleitprogrammen eingeführt wurde und in vielen Kindertageseinrichtungen erfolgreich praktiziert wird (unter anderem *BMFSFJ* 2016). Auch im BBP ist dieses Prinzip für die Sprachförderung grundgelegt, das heißt die Pädagog*innen sollen die für Kinder sinnhaften Themen aus dem Alltag in Kitas aufgreifen und durch eine dialogreiche Kommunikation die kindliche Sprachentwicklung unterstützen. Um die Entwicklung individueller Sprachentwicklungsverläufe erfassen zu können, wurde im Kontext der BBP das sogenannte »Sprachlerntagebuch« erstellt, das in einer überarbeiteten Form seit 2016 als zentrales Instrument zur Sprachstandserhebung für Berliner Kitas vorliegt.

4 Das Berliner Sprachlerntagebuch⁴

In enger inhaltlicher Abstimmung zum BBP stellt das Sprachlerntagebuch ein offenes Instrument dar, »das die Pädagog*innen dabei unterstützt, die vorsprachlichen, sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten des einzelnen Kindes zu beobachten und zu dokumentieren« (*SenBJW* 2016, Seite 4). Dieses Instrument ist geeignet für Kinder mit deutscher Muttersprache, aber auch bilinguale Einträge sind möglich. Mit der integrierten Lerndokumentation regt das Sprachlerntagebuch die Pädagog*innen insgesamt dazu an, die kindliche Entwicklung anhand von Beobachtungen und Gesprächen individuell und in Form eines Portfolios zu dokumentieren; dieses Dokument stellt auch eine wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Familien dar.

Vor allem die Gesprächsanteile mit den Interviewleitfäden ermöglichen die im Kita-Alltag eher seltenen Eins-zu-eins-Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Kindern, damit können Bindungen gestärkt und Einblicke in die Erlebniswelten von Kindern gewonnen werden. Die Kinder werden dabei nicht »abgefragt« oder hinsichtlich ihres Wortschatzes oder Grammatik »geprüft«, sondern sie erzählen über die für sie bedeutsamen Ereignisse. Anders als durch Tests oder Screenings können so die Pädagog*innen Kinder besser verstehen und die Kontexte der kindlichen Sprachkompetenzen erkennen.

Darüber hinaus stellt das Erzählen eine Kompetenz dar, »die als wesentlich für den Bildungserfolg betrachtet werden kann. Mit dem Erzählen wird die aktuelle Sprechsituation verlassen und eine sprachliche Handlungsfolge erstellt, die jenseits der Gesprächssituation verläuft. Sprache wird aus dem Kontext der Kommunikationssituation herausgelöst, sie wird »dekontextualisiert«. Damit wird ein wesentlicher Grundstein für die Lese- und Schreibfähigkeit gelegt« (*Drick* 2016, Seite 3).

4 Für diese Stellungnahme habe ich auch die Verfahren Seldak, Sismik, BaSiK, LiSeb/LiSKit, LiSe-DaZ, die Meilensteine kindlicher Entwicklung, die Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD) und KOMPIK untersucht. Da diese Verfahren zum größten Teil auch bei *Vogel/Rauh* (2019a) bewertet werden, gehe ich auf diese Instrumente zusammenfassend in meinen Empfehlungen am Ende ein.

Mit dem Sprachlerntagebuch liegt ein Verfahren vor, das in seiner fachlichen Grundlegung, dem Bild vom kindlichen Lernen und dem prozessorientierten Beobachten und Fördern von Kindern dem BBP entspricht. Die dialogisch orientierte Sprachbeobachtung harmoniert auch mit dem Konzept der alltagsintegrierten Sprachförderung und ermöglicht zudem das Erkennen eventueller Sprachstörungen oder Entwicklungsverzögerungen. Leiter*innen von Kitas und Pädagog*innen bewerten das Sprachlerntagebuch allerdings divers: Einige finden es zu zeitaufwendig und inhaltlich anspruchsvoll, andere schätzen dieses Instrument mit Blick auf die Lerndokumentation als sehr geeignet, da es die sprachlichen Kompetenzen von Kindern in einen gesamten Entwicklungszusammenhang stellt (unter anderem *Bertelsmann Stiftung* 2016). In meinen abschließenden Empfehlungen gehe ich nochmals auf das Sprachlerntagebuch ein.

5 Forschung zur Sprachförderung und zur Qualität von sprachlichen Interaktionen in Kitas – einige Befunde

Auf die Qualität der Interaktion kommt es an – auch bei der Sprachentwicklung und -förderung.

Ein dialogreiches Sprachumfeld mit feinfühligem Erwachsenen, die die Interessen der Kinder aufnehmen und erweitern, stellt die beste Förderung für die kindliche Sprachentwicklung dar (unter anderem *Zimmer 1988; Tomasello 2009*). So stellen zum Beispiel Kinder von Müttern, die viel fragen, auch selbst viele Fragen und erweitern so ihr sprachliches und geistiges Wissen. Und Kinder, deren Mütter Fragen und Gesprächsanlässe aus den Interessen der Kinder ableiten, verfügen über einen größeren Wortschatz als Kinder, deren Mütter Gesprächsthemen unabhängig von den Interessen der Kinder festsetzen (unter anderem *Tomasello 2006; Hildebrandt/Dreier 2014*).

Hier finden sich also Hinweise auf die besondere Bedeutung von kindorientierten Interaktionen und Dialogen, die sich auch in Kindertageseinrichtungen zeigt: So fanden zum Beispiel *Sylva et al. 2004* in einer über mehrere Jahre andauernden Studie heraus, dass die Qualität der sprachlichen Interaktionen sowohl die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern als auch die gesamte Qualität einer Tageseinrichtung beeinflusst.

Gute Kitas fördern die Sprachentwicklung von Kindern besser als nicht so gute Kitas.

Weitere Studien ergaben, dass sich der Besuch einer Tageseinrichtung insgesamt positiv auf die Sprachentwicklung von Kindern auswirkt (unter anderem *Belsky et al. 2007*), wobei sich Kinder in guten Kitas sprachlich deutlich besser entwickeln als ihre Altersgenossen, die weniger gute Einrichtungen besuchen: Erstere hatten einen sprachlichen Entwicklungsvorsprung von mehr als einem Jahr (*Tietze et al. 1998*). Hier zeigt sich, dass die Gesamtqualität einer Einrichtung wichtiger für die Sprachentwicklung ist als einzelne Sprachförderprogramme.

Zum kindlichen Spracherwerb gehören neben dem Erkennen sprachlicher Regeln auch Faktoren wie zum Beispiel generelle Symbolisierungsfähigkeit, Gedächtnis und das Wissen um den Ablauf sozialer Interaktionen – also primär nicht-sprachliche Dimensionen. Demnach macht es keinen Sinn, allein die kindliche Sprachkompetenz zu erfassen, da auch »die mentale Repräsentation von Dingen, Mentalisierungsfähigkeiten, soziale Repräsentationen von Szenen und Interaktionen eine wichtige Rolle spielen« (List 2014, Seite 24 f.). Zudem verlaufen sprachliche Entwicklungsprozesse nicht linear, Sprachstandserhebungen müssten demnach längere Zeiträume umfassen und eher qualitative Methoden nutzen. (unter anderem List 2014; Tomasello 2009).

Auch in Bezug auf den Zweitspracherwerb bei Kindern gibt es Forschungsbefunde dahingehend, dass weniger die Förderprogramme zu einem gelingenden Zweitspracherwerb beitragen, sondern vielmehr die Qualität der sprachlichen und emotionalen Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind (Jüttner/Koch 2012).

Dialoge in Kitas sind viel zu selten.

Zu dem für die Sprachentwicklung notwendigen reichen Sprachumfeld zeigen Studien ein eher ernüchterndes Bild: In etwa 90 Prozent der Zeit finden in Kitas keine dialogischen Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Kindern statt; in etwa 10 Prozent der Zeit bestehen die dialogischen Interaktionen meist aus kurzen Begrüßungen, Anweisungen oder knappen Fragen und Antworten (Meade/Cubey 1995). Das bedeutet, dass direkte Anweisungen und Informationsvermittlung im Kita-Alltag die häufigste Interaktionsform darstellt (Göncü/Weber 2000; Tietze et al. 1998); hinzu kommen lange Pausen ohne Interaktionen (Kontos et al. 2002).

Mit diesen Befunden wird deutlich, dass es oftmals an Gesprächen und dialogischen Interaktionen in Kitas mangelt und somit nicht das anregungsreiche Sprachumfeld existiert,

das die kindliche Sprache und Gesamtentwicklung fördert. Mögliche Ursachen könnten die personell und zeitlich knappen Ressourcen in den Kitas sein, die nicht hinreichende Bearbeitung der Themen Spracherwerb und Literacy in Aus- und Fortbildung oder auch die eigene Sprachsozialisation von pädagogischen Fachkräften.

Ein respektvolles und entwicklungsanregendes Verhalten der Pädagog*innen gegenüber den Kindern steigert die Bildungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Eine Langzeitstudie zur Qualität von Kindertageseinrichtungen und Schulen (EPPE-Studie, *Sylva et al.* 2004) zeigt, dass der Interaktionsqualität eine entscheidende Bedeutung für die Qualität der öffentlichen Erziehung zukommt. Hier einige Befunde, die dieser Studie zufolge Merkmale einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen Erziehung und Bildung sind:

- Die Fachkräfte betrachteten die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder als komplementär.
- Die Mitarbeiter*innen machten viele Angebote vor allem in den Bereichen Sprache, Literacy und Naturwissenschaften/Mathematik.
- Der Selbst- und Mitbestimmung der Kinder wurde ein hoher Wert zugesprochen, das heißt in guten Kitas und Schulen wurden mehr als die Hälfte aller Aktivitäten von den Kindern initiiert.
- Die pädagogischen Angebote wurden so differenziert, dass jüngere Kinder eher Angebote zur personalen, affektiven, sozialen und kreativen Entwicklung erhielten und ältere Kinder mehr in den Bereichen Sprache, Literacy und Mathematik.

- Die Kinder wurden von den Fachkräften respektvoll und liebevoll behandelt und ermutigt, neue Erfahrungen zu machen und zu teilen.
- Das Lernbedürfnis der Kinder wurde systematisch erfasst und die pädagogischen Angebote darauf abgestimmt.
- Kinder erhielten ein unterstützendes Feedback bei ihren Lernaktivitäten.
- Die Fachkräfte kooperierten eng mit Eltern.

Die EPPE-Studie zeigt auch, dass die Interaktionsform des Sustained Shared Thinking (gemeinsam vertieftes Denken oder anhaltendes geteiltes Denken) ein besonders effektives didaktisches Handlungsmuster zur Unterstützung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Kindern darstellt (Hildebrandt/Dreier 2014) und dass es eine wichtige Variable für die Qualität in Kitas und Schulen insgesamt darstellt (unter anderem Sylva et al. 2004).

6 Bewertung der Stellungnahmen von Vogel und Rauh

In ihren Stellungnahmen (Vogel/Rauh 2019a und 2019b)⁵ analysieren die Autor*innen eine Reihe von Instrumenten zur Sprachstandserhebung und zur Erfassung kindlicher Entwicklungsprozesse in Kindertageseinrichtungen. Beide Studien untersuchen eine Fülle gründlich recherchierter Verfahren zur Sprachförderung und zur Entwicklungseinschätzung.

Die Autor*innen sehen bei der Auswahl von geeigneten Programmen insbesondere zur Sprachförderung ein grundsätzliches Problem: »Allerdings ist die bisherige Studienlage zu Effekten von Programmen im Bereich der Sprachförderung bei Kindern eher ernüchternd« (Vogel/Rauh 2019a, Seite 48), denn meist sind bereits nach kurzer Zeit keine Effekte der eingesetzten Sprachförderprogramme mehr erkennbar. Zudem genügen viele Erhebungs- und Förderinstrumente nicht den wissenschaftlichen Standards oder sind zu umständlich und wenig gewinnbringend für die Praxis.

Deshalb haben Vogel und Rauh sprachorientierte und entwicklungsbezogene Verfahren unter Anwendung wissenschaftlicher und inhaltlicher Prüfkriterien analysiert und dabei folgende Verfahren bewertet: das Berliner Sprachlerntagebuch und die QuaSta, die Programme BaSiK, KOMPIK, KECK, Seldak, Sismik sowie DaZ-E und die Meilensteine der kindlichen Entwicklung (Vogel/Rauh 2019a und 2019b).

Ihre Analysen fassen Vogel und Rauh mit der Empfehlung für ein zweistufiges Vorgehen zusammen: Sie empfehlen für die Berliner Kitas ein eher qualitatives Verfahren mit einem erweiterten Sprach- und Lerntagebuch und den Verzicht der QuaSta sowie das quantitativ vergleichende Verfahren KOMPIK⁶ (Vogel/Rauh 2019b, Seite 100 ff.). In das erweiterte Sprach- und Lerntagebuch sollten Instrumente zur Diagnostik und Förderung für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache sowie für Kinder, deren sprachliche Entwicklung als auffällig eingeschätzt wird, integriert werden; ebenfalls empfohlen werden qualitative Elternbefragungen (Vogel/Rauh 2019b, Seite 100).

⁵ Die Stellungnahmen von Vogel/Rauh sind derzeit nicht öffentlich zugänglich, können aber bei den Liga-Verbänden und beim DaKS angefordert werden.

⁶ Mayr et al. 2014

Diese Verbindung von qualitativen und quantitativen Verfahren halte ich grundsätzlich für geeignet, um die Sprachentwicklung aller Kinder durch auf Dialoge ausgerichtete Methoden zu erfassen – wie etwa durch das Sprachlerntagebuch – und durch ein weiteres entwicklungsbezogenes Verfahren präzisere Einschätzungen zur Gesamtentwicklung der Kinder zu erhalten. Auch die Empfehlung, diese Verfahren im Kita-Raum zu belassen, hat meines Erachtens deutliche Vorteile gegenüber einer ausgelagerten externen Diagnostik: »Nur die Sprachstandserhebung in Kindertageseinrichtungen kann Sprachentwicklung von Kindern alltagsnah und kontinuierlich über einen längeren Zeitraum betrachten« (Vogel/Rauh 2019a, Seite 53).

Allerdings gebe ich mit Blick auf die Ausstattung und alltägliche Praxis in Kindertageseinrichtungen zu bedenken, dass die empfohlene Fülle von Instrumenten eine sehr hohe Anforderung, wenn nicht gar eine Überforderung für Pädagog*innen, Eltern und Kinder darstellt. So finden sich bei Vogel/Rauh (2019a) im erweiterten Sprach- und Lerntagebuch fünf verschiedene Verfahren und zur Einschätzung der Gesamtentwicklung durch KOMPIK kommen nochmals zahlreiche weitere Auswertungen hinzu. Für diese umfangreichen Erhebungen mit insgesamt acht Verfahren, die zum Teil einmalig, zum Teil mehrmals im Jahr stattfinden sollen, bedarf es erheblicher zeitlicher Ressourcen, die ich angesichts der schwierigen personellen Situation, zum Beispiel durch den Fachkräftemangel und die Ausbildung von Quereinsteiger*innen, in den Kindertageseinrichtungen nicht erkennen kann.

Eine zentrale Aufgabe der Pädagog*innen ist die Entwicklungsbeobachtung und -begleitung von Kindern und nicht eine umfangreiche Diagnostik.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, welchen Sinn die Einführung von acht teilweise sehr aufwendigen Erhebungsverfahren im Kita-Alltag macht; möglicherweise liegen den Empfehlung von *Vogel* und *Rauh* zu geringe Einblicke in die aktuelle Kita-Praxis zugrunde. Meiner Erfahrung nach sind die zeitlichen und personellen Ressourcen bereits ohne diese aufwendigen Erhebungen in vielen Kitas nicht hinreichend und durch den Einsatz der neuen Verfahren würden die Anforderungen und Belastungen für die pädagogischen Fachkräfte noch steigen. In der Folge bliebe dann noch weniger Zeit für dialogreiche und feinfühlig Interaktionen mit den Kindern.

Die derzeitige Situation in Kitas bietet den pädagogischen Fachkräften für solch umfangreiche Verfahren meines Erachtens strukturell zu wenig Unterstützung; sie sind für die Erhebungen und Auswertungen auch nicht ausgebildet. Die Pädagog*innen müssten dazu über ein vertieftes Wissen zum Spracherwerb und zur Mehrsprachigkeit sowie über eine Reihe von sprachdiagnostischen Kompetenzen verfügen. So weisen *Vogel* und *Rauh* beispielsweise auf die wichtige Erkenntnis beim Zweitspracherwerb hin, dass der linguistische Abstand zwischen Erst- und Zweitsprache eine bedeutsame Rolle spielt und nicht allein zwischen Deutsch und Nichtdeutsch als Erstsprache differenziert werden sollte, sondern bei Nichtdeutsch auch die Sprachfamilie wie zum Beispiel Turksprachen oder afroasiatische Sprachgruppen berücksichtigt werden sollten (*Vogel/Rauh* 2019a, Seite 59). Hier stellt sich die Frage, wie und von wem diese Aufgabe in Kindertageseinrichtungen bewältigt werden sollte.

Ein rein diagnostischer Blick auf die Kinder verhindert vertrauensvolle Bindungen zwischen Kindern und Pädagog*innen.

Zwar empfehlen *Vogel* und *Rauh* insgesamt Schulungen von Pädagog*innen und Quereinsteiger*innen und den Einsatz von Fachberater*innen, aber ein grundsätzliches Problem ließe sich damit nicht lösen: Die pädagogischen Fachkräfte könnten aufgrund der vielen Fragen und Items, der zu erstellenden Entwicklungsprofile und den verschiedenen Punkteskalen ihre Aufmerksamkeit überwiegend auf die zu prüfenden Verhaltensweisen und Kompetenzen richten mit der Folge, dass sie den Kindern mit einem diagnostischen Blick begegnen und ihre Aufmerksamkeit vorrangig auf »genügende« oder »nicht genügende« Fertigkeiten richten. Aus einem wohlwollenden und ermutigenden Verhalten gegenüber Kindern könnte so eine distanziertere und prüfende Haltung werden. Dies wäre in Bezug auf die Interaktionen zwischen Kindern und Pädagog*innen von Nachteil und könnte zu Irritationen in der Bindungsbeziehung zwischen Kindern und Fachkräften führen.

Der Einsatz der empfohlenen Erhebungs- und Auswertungsverfahren ist mit Blick auf die Art der Instrumente und ohne weitreichende Unterstützungsmaßnahmen demzufolge nicht qualitätssteigernd, sondern qualitätsmindernd. Ungeklärt bleibt bei *Vogel/Rauh* (2019a) zudem, wie die gesammelten Ergebnisse in eine individuellere Förderung der einzelnen Kinder münden könnten; auch hier bleiben die pädagogischen Fachkräfte ohne Unterstützung und es stellt sich die Frage, wie die vorgeschlagenen Instrumente zur Verbesserung der Kita-Qualität überhaupt beitragen.

7 Abschließende Empfehlungen

Das Sprachlerntagebuch ist das zum Berliner Bildungsprogramm passende Verfahren zur Sprachstandserhebung und zudem gut geeignet für die Anwendung in der Kita-Praxis.

Mit dem Sprachlerntagebuch liegt ein Verfahren zur Sprachentwicklung vor, das mit seiner fachlichen Grundlegung, dem Bild vom kindlichen Lernen und dem prozessorientierten Beobachten dem BBP entspricht und deshalb erhalten bleiben sollte. In einigen Bereichen könnte das Sprachlerntagebuch meines Erachtens noch präzisiert werden, zum Beispiel hinsichtlich differenzierterer Fragen zur Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit sowie genauerer Hinweise für die Pädagog*innen zur individuellen Sprachförderung. Anregungen für diese Ergänzungen könnten aus vorhandenen Verfahren wie der Entwicklungstabelle nach *Beller*, den »Bildungs- und Lerngeschichten« (vergleiche *Leu et al.* 2007) oder aus Programmen zur alltagsintegrierten Sprachförderung wie zum Beispiel LiSKit gewonnen werden.

Zur Entwicklung dieses »erweiterten Sprachlerntagebuchs« empfehle ich die Gründung einer Arbeitsgruppe. Diese Arbeitsgruppe sollte auch die in den Kitas vorhandenen und teilweise selbst entwickelten Verfahren zur Spracherhebung und -förderung einbeziehen, damit bewährte Praxismethoden in die Überarbeitung des Sprachlerntagebuchs einfließen können.

Eine neue Qualifizierungsoffensive für pädagogische Fachkräfte ist vonnöten.

Mit Blick auf die angestellten Überlegungen zur Überlastung von Pädagog*innen in Kitas und aufgrund der oftmals noch nicht hinreichend entwickelten Interaktionsqualität empfehle ich eine Qualifizierungsoffensive für pädagogische Fachkräfte mit den Schwerpunkten Interaktion, kindlicher Spracherwerb und Dialogführung. Durch Fort- und Weiterbildungen und

die Unterstützung von Fach- und Sprachberater*innen in den Kitas könnte ein breiteres Wissen zum Beispiel um die Bedeutung des eigenen Sprachvorbildes und der dialogischen Interaktion erworben werden. Folgende Kompetenzen der Pädagog*innen, vor allem auch der pädagogisch meist nicht ausgebildeten Quereinsteiger*innen, könnten dabei aktualisiert bzw. erweitert werden:

- das Wissen um den Verlauf des Spracherwerbs und die Bedeutung feinfühligere Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern,
- das Erkennen der individuellen kindlichen Entwicklung im Bereich Sprache im Kontext anderer Entwicklungsbereiche,
- das Wissen um die nächsten Entwicklungsschritte der Kinder in Bezug auf Sprache und weitere Entwicklungsdomänen,
- Kenntnisse zu verschiedenen Formen der Dialogführung,
- die kind- und gruppenbezogene Entwicklung und Reflexion von (Sprach-)Anregungen.

Wichtig sind dabei auch Reflexionsphasen seitens der pädagogischen Fachkräfte zur eigenen Sprachsozialisation und zum Sprachverhalten. So zeigte eine Studie von *Hédervári-Heller (2019)*, dass bereits eine viertägige Fortbildung zum Thema Bindung und Eingewöhnung mit selbstreflexiven Elementen das feinfühligere Verhalten von Pädagog*innen gegenüber ihren Kindergruppen steigerte.

Mehr qualifizierte Ausbildungsplätze für pädagogische Fachkräfte: Auf den Anfang kommt es an!

Zusammen mit einer Qualifizierungsoffensive ist meines Erachtens der Ausbau von Ausbildungsplätzen an Fachhochschulen und Fachschulen dringend geboten. Zahlreiche Studien belegen den engen Zusammenhang zwischen Qualifikation der Pädagog*innen und der Qualität frühkindlicher Erziehung und Bildung: Die Forschung zeigt, je mehr Wissen der Erwachsene über das Kind hat, umso besser kann er es unterstützen und umso effektiver ist das nachfolgende Lernen (vergleiche *Siraj-Blatchford et al.* 2002). Zusammen mit dem Wissen über die Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern müssten in diesen Ausbildungseinrichtungen auch Kompetenzen zur Kooperation mit Familien mit Schwerpunkten wie beispielsweise Gesprächsführung und Beratung vermittelt werden.

Seit vielen Jahren liegt die bundesweite Quote von Kindern mit Sprach- oder Sprechstörungen ungeachtet der eingesetzten Sprachförderprogramme bei etwa 12 bis 20 Prozent mit großen regionalen Unterschieden. Diese Quote ist hoch und stimmt nachdenklich, wobei die Ursachen vielfältig und nicht allein auf die Qualität der öffentlichen Erziehung zurückzuführen sind. So tragen verschiedene Faktoren zu eventuellen Sprachstörungen bei, zum Beispiel sind Jungen in etwas höherem Maße von einer auffälligen Sprachentwicklung betroffen als Mädchen; bei Kindern der unteren sozioökonomischen Statusgruppe und Kindern mit beidseitigem Migrationshintergrund sind deutlich häufiger Sprachentwicklungsstörungen festzustellen.

Auch aus diesem Grund müsste eine Offensive zur Verbesserung der kindlichen Sprachentwicklung die Eltern und Familien der Kinder einbeziehen. Verfahren wie das Early-Excellence-Programm, das OPSTAPJE- oder HIPPY-Programm sowie Aspekte von familienunterstützenden Programmen

wie STEEP könnten dazu beitragen, dass Sprachentwicklung und Sprachförderung zur gemeinschaftlichen Aufgabe von Familien und Kindertageseinrichtung werden.

Kita-Zeit ist Bildungszeit.

Die Zeit, die Kinder in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen verbringen, ist eine eigenständige Bildungszeit mit elementaren Entwicklungs- und Lernprozessen in vielen Bereichen. Diese Zeit als reine Vorbereitung auf die Schule zu betrachten, wertet die Bildungsprozesse junger Kinder und die Arbeit der Pädagog*innen ab und macht Kitas zu einer Art »Zulieferanstalt« für Schulen. Die im System von Jugendhilfe und Schule häufig festzustellende Kluft zwischen der Arbeit in Kitas und der in Schulen müsste überwunden werden zugunsten eines kontinuierlichen und institutionsübergreifenden Bildungsverständnisses. Dann wären Kitas und Schulen gemeinsam verantwortlich für die Entwicklung der Interessen und Fähigkeiten der Kinder.

Abkürzungen

| | |
|----------|---|
| BaSiK | Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen |
| BBP | Berliner Bildungsprogramm |
| DaZ-E | Deutsch als Zweitsprache – Elternfragebogen |
| EBD | Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation |
| HIPPY | Home Instruction for Parents of Pre-school Youngsters |
| KECK | Kommunale Entwicklung – Chance zur Kooperation (Projekt von Bertelsmann Stiftung und Verein Familiengerechte Kommune e. V.) |
| KOMPIK | Kompetenzen und Interessen von Kindern |
| LiSeb | Literacy und Sprachentwicklung beobachten |
| LiSe-DaZ | Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache |
| LiSKit | Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen |
| QuaSta | Qualifizierte Stuserhebung zur Sprachentwicklung 4-jähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege |
| Seldak | Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern |
| Sismik | Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in der Kindertageseinrichtung |
| STEEP | Steps Toward Effektive and Enjoyable Parenting |

Literatur

- Beller/Beller (2010): E. Kuno Beller/Simone Beller, Kuno Bellers Entwicklungstabelle, Weimar/Berlin 2010
- Belsky et al. (2007): Jay Belsky et al., Are there long-term effects of early child care? *Child Development* (2007), 78(3/4), Bd. 2, S. 681–701
- Bertelsmann Stiftung (2016): Iris Nentwig-Gesemann et al., KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Bertelsmann Stiftung (Hg.), Gütersloh 2016
- BMFSFJ (2016): Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.), Bundesprogramm »Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist«, Berlin 2016
- Drick (2016): Astrid Drick, Erzähl' mal was! Kindliche Erzählfähigkeiten in der Kita fördern. KiTa Fachtexte (hg. von Alice Salomon Hochschule, FRÖBEL-Gruppe und Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte – WiFF), Berlin 2016
- Göncü/Weber (2000): Artin Göncü/Elsa Weber, Preschoolers' Classroom Activities and Interactions with Peers and Teachers. *Early Education and Development* (2000), 11 (1), S. 93–107
- Hédervári-Heller (2011): Éva Hédervári-Heller, Emotionen und Bindung bei Kleinkindern, Weinheim 2011
- Hédervári-Heller (2019): Éva Hédervári-Heller (Hg.), Eingewöhnung und Bindung. Psychoanalytische und bindungstheoretische Grundlagen für gelungene Eingewöhnungsprozesse in Kindertageseinrichtungen, Frankfurt am Main 2019
- Hildebrandt/Dreier (2014): Frauke Hildebrandt/Annette Dreier, Was wäre, wenn...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag, Weimar/Berlin 2014
- Jüttner/Koch (2012): Ann-Kathrin Jüttner/Katja Koch, Sprachförderung in der Kita. In: *Kindergarten heute*, 10/2012, S. 26–31
- Kontos/Wilcox-Herzog (1997): Susan Kontos/Amanda Wilcox-Herzog, Teachers' Interactions with Children: Why Are They So Important. In: *Young Children* (1997), 52 (2), S. 4–12
- Largo (2013): Spracherwerb in den ersten Jahren fördern. Interview mit Prof. Dr. Remo Largo. <https://www.nifbe.de/fachbeitraege-2?view=item&id=406:spracherwerb-in-den-ersten-jahren-foerdern&catid=277>
- Leu et al. (2007): Hans Rudolf Leu et al., Bildungs- und Lerngeschichten, Weimar/Berlin 2007
- List (2014): Gudula List, Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung, München 2014
- Malaguzzi (1990): Loris Malaguzzi, L'ombra e il pallottoliere dei bambini. In: Stefano Sturloni/Vea Vecchi: Tutto ha un'ombra, meno le formiche, Reggio Emilia 1990
- Marcus et al. (2000): Jessica Marcus et al., Individual Differences in Infant Skills as Predictors of Child-Caregiver Joint Attention and Language. In: *Social Development* (2000), 9(3), S. 1–14
- Mayr et al. (2014): KOMPIK – Eine Einführung. Begleitendes Handbuch für pädagogische Fachkräfte. Bertelsmann Stiftung (Hg.), Gütersloh 2014

- Meade/Cubey (1995): Anne Meade/Pam Cubey, Thinking children: Learning about Schemas. New Zealand Council for Educational Research (NZCER), Wellington 1995
- SenBJW (2014): Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, Weimar/Berlin 2014
- SenBJW (2016): Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Mein Sprachlerntagebuch, Berlin 2016
- Siraj-Blatchford et al. (2002): Iram Siraj-Blatchford et al., Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY). Research Report Nr. 356, 2002
- Sylva et al. (2004): Kathy Sylva et al., The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Gabriele Faust et al. (Hg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich, Bad Heilbrunn 2004, S. 154–167
- Tietze et al. (1998): Wolfgang Tietze et al., Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Neuwied 1998
- Tomasello (2006): Michael Tomasello, Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition, Frankfurt am Main 2006
- Tomasello (2009): Michael Tomasello, Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Frankfurt am Main 2009
- Vogel/Rauh (2019a): Donald Vogel/Hellgard Rauh, Stellungnahme zur kriteriengestützten Bewertung der qualifizierten Statuserhebung der Sprachentwicklung Vierjähriger in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege (QuaSta), Langfassung, Potsdam 2019
- Vogel/Rauh (2019b): Donald Vogel/Hellgard Rauh, Analyse und Bewertung von Verfahren zur Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes im Rahmen des vorschulischen Bildungsauftrages im Land Berlin, Potsdam 2019
- Winnicott (2018): Donald W. Winnicott, Thinking About Children, New York 2018
- Zimmer (1988): Dieter E. Zimmer, So kommt der Mensch zur Sprache, Zürich 1988

In den Berliner Kindertagesstätten gibt es mit dem Berliner Bildungsprogramm, dem Sprachlerntagebuch und dem Sprachstandserhebungsinstrument QuaSta ein mit einer breiten Berliner Fachöffentlichkeit abgestimmtes Instrumentarium, das Erzieher*innen darin unterstützt, die sprachliche Bildung von Kindern zu begleiten.

Diese Verfahren der sprachlichen Bildung und Testung stehen auf dem Prüfstand: Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie hat mehrere Stellungnahmen in Auftrag gegeben, in denen die einzelnen Instrumente bewertet und Empfehlungen zur Weiterentwicklung ausgesprochen werden.

Die Qualitätskommission für Schulqualität unter Leitung von Prof. Dr. Olaf Köller kommt zu dem Ergebnis, dass auf das Sprachlerntagebuch verzichtet werden kann. Sprachliche Bildung soll künftig durch eine Kombination aus Tests und speziellen Förderprogrammen gewährleistet werden.

In der Stellungnahme von Dr. Donald Vogel und Prof. Dr. Hellgard Rauh empfehlen die Autor*innen, die QuaSta aufzugeben und das Sprachlerntagebuch durch umfangreiche Beobachtungs- und Testverfahren zu ergänzen.

Beiden Stellungnahmen ist gemeinsam, dass sie sich dem System Kita »von außen« – aus der Sicht der Schul- und Bildungsforschung oder aus der heilpädagogischen Perspektive – mit einem jeweils spezifisch diagnostischen Interesse widmen.

In der anstehenden Diskussion um die Zukunft der sprachlichen Bildung in Berliner Kitas ist es uns wichtig, den Blick »von innen«, also aus kindheitspädagogischer Sicht sowie im Sinne des im Berliner Bildungsprogramm verankerten ganzheitlichen Bildungsverständnisses zu ergänzen. Der Fachausschuss Kindertagesstätten der Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege und des DaKS hat deshalb eine eigene Stellungnahme bei Prof. Dr. Annette Dreier von der Fachhochschule Potsdam beauftragt. Diese Stellungnahme legen wir hiermit der interessierten Fachöffentlichkeit vor.