

Expertise

„Bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung“

erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Yvonne Anders, Katrin Wolf und Charlotte Enß

Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung
Luisenstraße 5
96047 Bamberg
E-Mail: yvonne.anders@uni-bamberg.de

Inhalt

| | | |
|--------|--|----|
| 1. | Einleitung | 18 |
| 2. | Forschungsstand | 19 |
| 2.1. | Die Bedeutung der sprachlichen Entwicklung von Kindern | 19 |
| 2.2. | Ansätze sprachlicher Bildung in der Kindertagesbetreuung | 20 |
| 2.2.1. | Ansätze zur Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf | 20 |
| 2.2.2. | Alltagsintegrierte Ansätze sprachlicher Bildung..... | 21 |
| 2.3. | Sprachbezogene pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung | 23 |
| 2.3.1. | Das Struktur-Prozess-Modell pädagogischer Qualität bezogen auf die sprachliche Bildung | 23 |
| 2.3.2. | Die Bedeutung struktureller Merkmale für eine hohe sprachliche Prozessqualität.... | 28 |
| 2.3.3. | Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften als Voraussetzung einer hohen sprachlichen Prozessqualität..... | 31 |
| 2.4. | Sprachbezogene pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung: Status quo..... | 33 |
| 2.4.1. | Strukturelle Merkmale..... | 33 |
| 2.4.2. | Sprachbezogene Prozessqualität | 36 |
| 2.4.3. | Fachkraftqualifikation und sprachbezogene professionelle Kompetenzen | 38 |
| 2.5. | Sprachbezogene pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung: Ansätze der Weiterentwicklung..... | 39 |
| 2.5.1. | Verbesserung struktureller Merkmale | 39 |
| 2.5.2. | Fort-, Weiterbildung und Teamentwicklung | 40 |
| 2.5.3. | Stärkung der Fachberatung | 42 |
| 2.5.4. | Verbindliche Evaluation der sprachbezogenen pädagogischen Qualität..... | 44 |
| 2.5.5. | Stärkung von Einrichtungen mit besonderen Herausforderungen | 44 |
| 2.6. | Digitale Medien in der frühen sprachlichen Bildung | 45 |
| 2.7. | Diagnostik in der frühen sprachlichen Bildung..... | 48 |
| 2.7.1. | Die Rolle von Diagnostik in der frühen sprachlichen Bildung | 48 |
| 2.7.2. | Verfahren zur Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten..... | 48 |
| 2.7.3. | Sprachdiagnostische Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften | 64 |
| 2.7.4. | Ablauf einer idealen Sprachstandsdiagnostik | 65 |
| 2.8. | Frühe sprachliche Bildung in der Kindertagespflege | 66 |
| 2.9. | Implikationen für die Empfehlungen für bundesweite Standards | 69 |

| | | |
|------|---|-----|
| 3. | Ausgangslage in den Ländern | 73 |
| 3.1. | Bundesinitiativen, welche die Ausgangslage in den Ländern beeinflussen | 73 |
| 3.2. | Ausgangslage in den Ländern zur sprachlichen Bildung..... | 74 |
| 3.3. | Regelungen in Bezug auf die sprachliche Bildung | 85 |
| 3.4. | Regelungen in Bezug auf Fort- und Weiterbildung | 94 |
| 3.5. | Regelungen in Bezug auf mittelbare pädagogische Arbeitszeit | 94 |
| 3.6. | Regelungen in Bezug auf diagnostische Verfahren | 95 |
| 3.7. | Implikationen für die Umsetzung von bundesweiten Standards | 108 |
| 4. | Empfehlungen für bundesweite Standards | 109 |
| 4.1. | Stellschrauben für bundesweit geregelte Standards in der sprachlichen Bildung..... | 109 |
| 4.2. | Zeitliche Perspektive | 118 |
| 4.3. | Herausforderungen in der Umsetzung, Fehlanreize und mögliche nicht intendierte Wirkungen..... | 120 |
| 5. | Fazit..... | 122 |
| | Literaturverzeichnis..... | 123 |
| | ANHANG..... | 137 |

Kurzzusammenfassung

In der vorliegenden Expertise wird zunächst der Forschungsstand zu den Möglichkeiten der Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern durch frühe Bildungsangebote zusammengefasst. Es werden alltagsintegrierte Angebote für alle Kinder sowie ergänzende Angebote für Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf unterschieden. Diese Ansätze werden vor dem Hintergrund des strukturell-prozessualen Modells frühpädagogischer Qualität reflektiert. Es wird der Status quo der (sprachbezogenen) frühpädagogischen Qualität in deutschen Kindertageseinrichtungen dargestellt und im Anschluss werden mögliche Stellschrauben zur Qualitätsentwicklung und Verbesserung aufgezeigt, die auch Stellschrauben für bundeseinheitliche Standards repräsentieren. Die Ausgangslagen der Bundesländer in den identifizierten Stellschrauben werden analysiert und belegen eine große Heterogenität, die es bei der Einführung und Implementierung von Standards zu berücksichtigen gilt.

Folgende Empfehlungen für bundeseinheitliche Standards werden auf Basis des Forschungsstands und der Analysen zu den Ausgangslagen der Bundesländer zusammenfassend ausgesprochen:

Priorisierte Empfehlungen

- Jede frühpädagogische Fachkraft einer Kindertageseinrichtung sollte über ein verbindliches Zeitkontingent für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben verfügen. Anzustreben sind mindestens 18 Prozent der Arbeitszeit für mittelbare pädagogische Arbeit. In der Kindertagespflege sollten entsprechende Anteile für mittelbare pädagogische Arbeit in die Vergütungssysteme von Kindertagespflegepersonen integriert werden, zum Beispiel durch die Gewährung von Vergütungszuschlägen von 1,0 bis 1,5 Stunden pro Woche und Kind (vgl. Strehmel & Viernickel, 2022).
- Regelmäßige Fortbildung für alle pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege im Bereich der sprachlichen Bildung in einem festgelegten Umfang (0,5 ECTS/Jahr, entsprechen 12,5 Stunden), um Kompetenzen der Fachkräfte zu erweitern und auf sich verändernde Anforderungen vorzubereiten
- Einrichtung von Fachberatungsstellen auf Seiten der Träger, die 10 bis 15 Kindertageseinrichtungen kontinuierlich zur Weiterentwicklung der sprachlichen Bildungsqualität beraten und unterstützen; Ausweitung von Unterstützungssystemen in der Kindertagespflege, im Besonderen Erhöhung der Fachberatungsressourcen für Kindertagespflegepersonen
- Eine Fachkraft mit einschlägiger Qualifikation im Bereich der sprachlichen Bildung in jeder Kindertageseinrichtung und zusätzliche Funktions- beziehungsweise Multiplikationsstellen für Kindertageseinrichtungen in besonders herausfordernden Lagen, mit dem Fokus auf Team- und Qualitätsentwicklung
- Verpflichtende externe Evaluationen in Kindertageseinrichtungen

Weitere Empfehlungen

- Verpflichtende Sprachstandserhebungen rechtzeitig vor der Einschulung und bundeseinheitliches Sprachdiagnostikverfahren mit anschließender Förderung; in der Kindertagespflege sollte hierfür die Vernetzung mit externen Fachstellen sowie die Schaffung interner Strukturen für eine professionelle Begleitung ergänzender

Sprachfördermaßnahmen ausgebaut werden, um Kindertagespflegepersonen zu unterstützen

- Verbindliche Implementierung und Stärkung der sprachbezogenen Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege
- Sicherstellung eines angemessenen Fachkraft-Kind-Schlüssels (in Anlehnung an wissenschaftliche Empfehlungen)

Es werden ferner Schlussfolgerungen für Einflussfaktoren auf den zeitlichen Horizont bei der Einführung und Umsetzung bundeseinheitlicher Standards beschrieben und mögliche Fehlanreize eruiert. Ein zentraler Faktor für die erfolgreiche Einführung und Implementierung von bundeseinheitlichen Mindeststandards wird das Finden innovativer Lösungen zum Umgang mit dem Fachkräftemangel sein.

Erweiterte Zusammenfassung

In der vorliegenden Expertise wird zunächst der Forschungsstand zu den Möglichkeiten der Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern durch frühe Bildungsangebote zusammengefasst. Es werden alltagsintegrierte Angebote für alle Kinder sowie ergänzende Angebote für Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf unterschieden. Diese Ansätze werden vor dem Hintergrund des strukturell-prozessualen Modells frühpädagogischer Qualität reflektiert. Es wird der Status quo der (sprachbezogenen) frühpädagogischen Qualität in deutschen Kindertageseinrichtungen dargestellt und im Anschluss werden mögliche Stellschrauben zur Qualitätsentwicklung und Verbesserung aufgezeigt, die auch Stellschrauben für bundeseinheitliche Standards repräsentieren. Die Ausgangslagen der Bundesländer in den identifizierten Stellschrauben werden analysiert und belegen eine große Heterogenität, die es bei der Einführung und Implementierung von Standards zu berücksichtigen gilt. Im Anschluss werden die Empfehlungen abgeleitet und Schlussfolgerungen für Einflussfaktoren auf den zeitlichen Horizont und mögliche Fehlanreize beschrieben. Die Darstellung in dieser erweiterten Zusammenfassung folgt dieser Gliederung.

Forschungsstand

Die sprachlichen Kompetenzen von Kindern sind zentral für den individuellen Bildungsweg und beeinflussen die gesellschaftliche Teilhabe. Die frühe sprachliche Bildung – sowohl in der Kindertageseinrichtung (Kita) als auch in der Kindertagespflege – erfährt daher einen hohen Stellenwert. Verschiedene Studienergebnisse belegen eine Einflussnahme der frühen sprachlichen Fertigkeiten junger Kinder sowohl auf die weitere Sprach- als auch auf die Schriftsprachentwicklung und damit die gesamte weitere Schulkarriere und gesellschaftliche Integration.

In der Praxis findet eine alltagsintegrierte Sprachbildung statt, das heißt, sprachlich anregende Lerngelegenheiten werden in verschiedene, alltägliche Situationen von den frühpädagogischen Fachkräften eingebettet. Die Unterstützung der Sprachentwicklung findet demnach in unterschiedlichen Routinesituationen, im Freispiel sowie in Form von gezielt gestalteten Bildungsangeboten im pädagogischen Alltag statt, bedarf hierbei allerdings einer Reihe von Strategien, um sie gewinnbringend umzusetzen. Ziel dieses Ansatzes ist es, alle Kinder in einer Einrichtung in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen und dabei Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen mit einzuschließen. Ist darüber hinaus eine ergänzende, individualisierte Förderung angezeigt, findet diese zusätzlich statt. Voraussetzung hierfür ist eine vorangegangene Sprachstandsdiagnostik, die aufzeigt, in welchem Bereich ein erhöhter Unterstützungsbedarf vorliegt. Im Hinblick auf die Wirksamkeit eingesetzter, ergänzender Sprachförderprogramme wurde ein positiver Einfluss auf den Schriftspracherwerb bei Förderung der phonologischen Bewusstheit berichtet. Weitere Effekte auf die kindliche Sprachentwicklung konnten empirisch nicht nachgewiesen werden. Innerhalb des alltagsintegrierten Sprachbildungskonzepts ist insbesondere das dialogische Lesen als eine wirksame Kommunikations- und Interaktionsform zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind hervorzuheben, bei dem das Kind mithilfe von gezielten Techniken zum Sprechen und Erzählen angeregt wird.

Vor dem Hintergrund sprachbezogener Qualitätsaspekte wird das strukturell-prozessuale Modell herangezogen, welches die Entwicklung des Kindes fokussiert und zugleich eine systemische

Sichtweise auf Qualität einnimmt, indem verschiedene Dimensionen betrachtet werden. Die pädagogische Qualität einer Einrichtung wird hierbei als messbares Konstrukt gesehen. Die Strukturqualität als politisch regulierbare Komponente umfasst unter anderem den Fachkraft-Kind-Schlüssel beziehungsweise die tatsächlich realisierte Fachkraft-Kind-Relation in der Gruppe, die Gruppengröße, die Qualifikation des pädagogischen Personals sowie die Ausstattung der Einrichtung und institutionelle Rahmenbedingungen. In Bezug auf die frühe sprachliche Bildung ist die Fachkraftqualifikation, der Personalschlüssel, die Einrichtungs- beziehungsweise Gruppenkomposition, die sprach- und literacybezogene Raumgestaltung und das im Raum befindliche sprachförderliche Material in besonderem Maße bedeutsam. Mit der Orientierungsqualität, als weiterer Komponente innerhalb des Modells, werden die Einstellungen und Überzeugungen der Fachkräfte, aber auch das pädagogische Konzept der Einrichtung beschrieben. Im Kontext des Bildungsbereichs Sprache spielen die sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen eine wichtige Rolle. Struktur- und Orientierungsqualität gelten als Voraussetzung für die Qualität der pädagogischen Prozesse innerhalb der Einrichtung und in Zusammenarbeit mit Familien und anderen Institutionen.

Die Qualität pädagogischer Prozesse stellt im Hinblick auf die kindliche Entwicklung eine besonders relevante Modellkomponente dar und fokussiert insbesondere die stattfindenden Fachkraft-Kind-Interaktionen im gesamten Alltag. Ein Interaktionsverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte im Sinne des „intentional teaching“ (vgl. Epstein, 2007) oder „sustained shared thinking“ (vgl. Siraj-Blatchford, Muttock, Sylva, Gilden & Bell, 2002) gilt hierbei als besonders förderlich. Kennzeichnend für „intentional teaching“ ist eine einfühlsame, anregende Interaktionsgestaltung von Seiten der Fachkraft unter Anwendung gezielter Sprachlehrstrategien und Modellierungsmethoden, die sich am Sprachniveau des Kindes orientiert. „Sustained shared thinking“ wird durch „Scaffolding“, „Extending“ sowie „Discussing“ charakterisiert und beinhaltet ebenfalls sprachanregende und modellierende Aspekte. Die vierte Qualitätskomponente (Öffnung nach außen) bezieht sich einerseits auf die konkrete Zusammenarbeit mit Familien, andererseits auf die Vernetzung mit anderen Institutionen. Alle vier Qualitätsbereiche haben in ihrem Zusammenspiel einen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes und so auch auf die Familie.

Im Hinblick auf die Formulierung bundesweiter Standards können strukturelle Merkmale als bedeutsame Stellschrauben herausgestellt werden, an denen angesetzt werden kann, um die frühe sprachliche Bildung zu verbessern. Die *Personalausstattung*, der Anteil *mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit* und die *Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte* gelten als besonders relevante Strukturmerkmale mit Auswirkungen auf die (sprachpädagogische) Prozessqualität. Im Hinblick auf die Personalausstattung muss zwischen dem Personalschlüssel und der tatsächlich realisierten Fachkraft-Kind-Relation (FKR) unterschieden werden. Zusammenhänge zwischen dem Personalschlüssel beziehungsweise der FKR und der Prozessqualität fallen unter Berücksichtigung internationaler sowie nationaler Studien unterschiedlich aus, sodass hier kein eindeutiger, signifikanter Zusammenhang auszumachen ist. Allerdings ist anzumerken, dass eine angemessene FKR die Basis für kognitiv anregende Interaktionen zwischen Fachkraft und Kindern sowie eine adaptive Pädagogik darstellt. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass sich das Ausmaß der zur Verfügung gestellten mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit (mpA; Arbeitszeit für Vor- und Nachbereitung) auch auf die Qualität pädagogischer Angebote auswirkt. Die NUBBEK-Studie konnte

das bestätigen und belegte einen positiven Einfluss der mpA auf die Prozessqualität (vgl. Tietze et al., 2013). Im Hinblick auf die fachliche Qualifikation des pädagogischen Personals ergibt sich hinsichtlich möglicher Auswirkungen auf die Prozessqualität ebenfalls eine heterogene Befundlage, wobei sich im Rahmen einer Meta-Analyse die Fachkraftqualifikation als einziges bedeutsames Strukturmerkmal für kindliche Kompetenzen zeigte (vgl. Ulferts et al., 2019).

Einen weiteren wichtigen Aspekt stellen die professionellen Kompetenzen des frühpädagogischen Personals dar, welche als Voraussetzung für die Gestaltung pädagogischer Prozesse angesehen werden und damit einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität der (sprachbezogenen) Bildungsangebote haben. Folgende wichtige Kompetenzfacetten können den professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte zugeordnet werden: unterschiedliche Dimensionen des Professionswissens (Unterscheidung zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemeinem pädagogischen Wissen), pädagogische Einstellungen und Orientierungen, motivationale und emotionale Voraussetzungen, selbstregulatorische Fähigkeiten sowie weitere Aspekte des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses (vgl. Anders, 2012). Für eine professionelle Gestaltung sprachbezogener Bildungsangebote ist die Sprachförderkompetenz als eine weitere wichtige Kompetenz der Fachkräfte zu nennen, die spezifisches sprachbezogenes „Wissen“, „Können“ und „Machen“ – im Sinne von Handeln – beinhaltet, um für die Kinder geeignete Sprachfördersituationen zu schaffen (nach dem Modell von Hopp, Thoma und Tracy, 2010).

Sprachbezogene pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung: Status quo

Strukturmerkmal: Personalausstattung

Der Personalschlüssel in Gruppen mit Kindern unter drei Jahren betrug im Jahr 2021 durchschnittlich 1 : 3,8, in Gruppen mit Kindern über drei Jahren bis zum Schuleintritt 1 : 8,1, wobei große Unterschiede zwischen west- und ostdeutschen Bundesländern bestehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Allgemein werden in den westdeutschen Bundesländern bessere Personalschlüssel beobachtet als in den ostdeutschen Bundesländern. Auch in Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist die Personalausstattung etwas besser. Diese Effekte könnten jedoch ebenso auf personelle Verbesserungen durch das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ zurückgeführt werden (vgl. BMFSFJ, 2021).

Strukturmerkmal: Mittelbare pädagogische Arbeitszeit

In deutschen Kitas ist nur eine sehr geringe oder keine Bereitstellung von mpA üblich. Vor- und Nachbereitung ist demzufolge, wenn überhaupt, nur parallel zur Kinderbetreuung oder in der Freizeit möglich. Auch hier variiert der Anteil mpA sowohl zwischen den Bundesländern als auch innerhalb der Länder (BMFSFJ, 2021).

Strukturmerkmal: Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte

Das Qualifikationsgefüge in Deutschland hat sich in den letzten Jahren wenig geändert (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, 2019, 2021). Der Anteil der Fachkräfte mit einschlägigem Hochschulabschluss hat sich zwischen 2006 und 2020 verdoppelt, doch es existieren weiterhin große Unterschiede zwischen den Bundesländern. Die Einbindung gut qualifizierter

Fachkräfte mit Hochschulabschluss in die frühpädagogische Praxis zeigt sich weiterhin als Herausforderung und gelingt unterschiedlich gut. Das frühpädagogische Personal in Ostdeutschland weist weiterhin ein etwas höheres Qualifikationsniveau auf als das in den westdeutschen Bundesländern.

Strukturmerkmal: Einrichtungs- und Gruppenkomposition

Der Anteil der Kinder unter drei Jahren in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ist seit 2015 recht stabil (2021 nutzen 34 Prozent ein Angebot der Kindertagesbetreuung) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Im Hinblick auf die Altersmischung in den Gruppen zeigen sich zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern große Unterschiede. Auf Basis aktueller Daten steigt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund sowie der Anteil der von Armut betroffenen Kinder in der Kita parallel zu den gesellschaftlichen Veränderungen ebenfalls an.

Sprachbezogene Prozessqualität

Mit Blick auf die Prozessqualität belegen unterschiedliche Studien eine nur mittelmäßige Prozessqualität in deutschen Kitas (Kuger & Kluczniok, 2008; Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005; Tietze et al., 2013). Untersuchungen mit dem CLASS-Beobachtungsinstrument in Deutschland zeigten ebenfalls geringe Ausprägungen in der Interaktions- und Anregungsqualität auf (z. B. Stuck, Kammermeyer & Roux, 2016; Wildgruber et al., 2016). Weitere Studien zeigten darüber hinaus, dass besonders entwicklungsförderliche Fachkraft-Kind-Interaktionen und Strategien von Seiten der Fachkräfte nur selten im Kita-Alltag eingesetzt werden und Alltagssituationen in der Kita allgemein nur unzureichend zur sprachlichen Bildung genutzt werden. Allerdings zeichnet sich ab, dass die sprachbezogene Qualität durch die verschiedenen Bundes- und Landesinitiativen zur Verbesserung der sprachlichen Anregungsqualität gestiegen ist (zum Beispiel Ergebnisse der Evaluation „Sprach-Kitas“). Hierbei scheint eine kontinuierliche fachliche Unterstützung für Weiterentwicklungen der sprachpädagogischen Qualität von zentraler Bedeutung zu sein.

Fachkraftqualifikation und sprachbezogene professionelle Kompetenzen

Die Ausbildung zum Erzieher bzw. zur Erzieherin ist breit aufgestellt und konzentriert sich nicht nur auf den frühkindlichen Bereich. Innerhalb der Ausbildungsgänge bestehen zudem große Unterschiede in der curricularen Ausrichtung. Die Qualifizierung zur sprachpädagogischen Arbeit in der Kita stellt demzufolge nur einen Bereich unter vielen anderen dar, sodass Maßnahmen zur Weiterqualifizierung der ausgebildeten Fachkräfte dringend angezeigt sind, um aktuellen Herausforderungen professionell begegnen zu können und qualitativ hochwertige sprachpädagogische Bildungsarbeit zu gewährleisten. Beispielsweise zeigte sich, dass die Sprachförderkompetenzen der Fachkräfte sehr heterogen und von einer eher niedrigen Qualität sind. Ein nur geringes Wissen über Sprachlehrstrategien sowie „Transferlücken“ zwischen den Kompetenzfacetten Wissen und Handeln wirken sich negativ auf die sprachpädagogische Arbeit vor Ort aus. Im Hinblick auf Lehr-Lern-Überzeugungen im Bereich Sprache zeigten sich zum Beispiel tendenziell positive Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen der Fachkräfte zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und der Prozessqualität (Wieduwilt et al., 2023). Auch die Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ lieferte wichtige Ergebnisse zu den professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte, wobei einerseits Überzeugungen (Überzeugungen zum Umgang mit kultureller Vielfalt und sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen), andererseits Selbstwirksamkeitserwartungen als Indikatoren für die professionellen Kompetenzen fokussiert wurden (Anders et al., 2019). Es zeigte sich hier, dass die Fachkräfte selbst hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit Blick auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen und die Anforderungen früher sprachlicher Bildung aufweisen (z. B. Anders et al., 2019).

Sprachbezogene pädagogische Qualität: Ansätze der Weiterentwicklung

Verbesserung struktureller Merkmale

Als relevant zeigt sich hier zum einen ein angemessener Personalschlüssel beziehungsweise eine angemessene FKR als Voraussetzung für individualisierte und adaptive Pädagogik, insbesondere auch für dialogisches Lesen. Gleichzeitig ist eine Anpassung der pädagogischen und didaktischen Strategien bei der Verbesserung struktureller Rahmenbedingungen bedeutsam sowie Maßnahmen der Befähigung und der Überprüfung der Implementationsqualität. Zum anderen ist eine angemessene mpA für eine hohe Prozessqualität und das Angebot qualitativ hochwertiger, sprachbezogener Lerngelegenheiten absolut zentral.

Fort-, Weiterbildung und Teamentwicklung

Fort- und Weiterbildungsangebote unterstützen die Weiterentwicklung und Verbesserung der Kompetenzen der Fachkräfte. Allerdings ist die Wirksamkeit von Fortbildungen nicht konsistent und in Fort- und Weiterbildungen erworbenes Wissen wird kaum in den pädagogischen Alltag transferiert. Zentrale Bedingungen für den Weiterbildungserfolg sind die Qualität der Fortbildungen (zum Beispiel das Trainingsdesign oder der Trainingsinhalt), Merkmale der Teilnehmenden sowie Kontext- und Arbeitsbedingungen. Die Weitergabe der Fortbildungsinhalte im Team beziehungsweise die interne Qualitätsentwicklung spielt wiederum für eine nachhaltige Verbesserung der sprachbezogenen Qualität eine wichtige Rolle. Diese wird durch eine

kontinuierliche fachliche Unterstützung und die Implementation von Funktionsstellen gewährleistet.

Stärkung der Fachberatung

Fachberatung dient der kontinuierlichen fachlichen Unterstützung und begleitet die Qualitätsentwicklung in den Kitas. Ergebnisse der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ belegen einen qualitätssteigernden Effekt der Einrichtungen durch die Fachberatung. Die Ergebnisse der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ zeigen allerdings auch, dass Fachberatungen ebenso einen Qualifizierungsbedarf bezüglich spezifischer Themen aufweisen. Es gilt, die Professionalisierungsbestrebungen von Fachberatungen durch gezielte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu unterstützen und Weiterbildungsangebote für Fachberatungen weiter auszubauen.

Verbindliche Evaluation der sprachbezogenen pädagogischen Qualität

Um die sprachpädagogische Arbeit so zu implementieren, dass alle Kinder ein Angebot erhalten und davon profitieren, sollten in einem regelmäßigen Turnus interne und externe Evaluationen zur Qualitätsverbesserung der sprachlichen Bildung durchgeführt werden, gegebenenfalls in Verbindung mit einer Zertifizierung.

Stärkung von Einrichtungen mit besonderen Herausforderungen

Einrichtungen mit besonderen Herausforderungslagen können vor allem durch zusätzliche personelle (zum Beispiel durch Funktionsstellen, siehe „Sprach-Kitas“, aber auch Landesprogramme, wie „Kita-Plus“ in Hamburg) und finanzielle Ressourcen unterstützt werden. Darüber hinaus stellt sich eine Stärkung der Zusammenarbeit mit Familien als zielführend dar und kann als weitere Strategie zur Unterstützung der Qualität von Einrichtungen mit besonderen Herausforderungen, welche sich in anderen Ländern bereits als effektive Strategie gezeigt hat, angesehen werden.

Digitale Medien in der frühen sprachlichen Bildung

Für die Förderung der kindlichen Sprachentwicklung kann auch digitale Technik ein sinnvolles Medium in der Kita darstellen. Auch hier liegen positive Ergebnisse beispielsweise zum (digitalen) dialogischen Vorlesen mithilfe von E-Books und Apps vor. Zudem können Apps mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Familien und Familienbildung eine Bereicherung sein, wenn dadurch zum Beispiel gezielte Angebote und Tipps zur sprachlichen Bildung den Eltern flexibel zur Verfügung gestellt werden können und so die familiäre Anregungsqualität unterstützt wird. Voraussetzungen für qualitativ hochwertige, digitale Sprachbildungsangebote sind eine ausreichende technische Infrastruktur und eine entsprechende medienpädagogische Qualifikation der fröhlpädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen. Hier besteht allerdings Handlungsbedarf. Frühe digitale Medienbildung ist in deutschen Kitas noch immer unterentwickelt und auch strukturell (zum Beispiel Ausstattung mit digitalen Medien) nicht hinreichend unterfüttert (vgl. SWK, 2022).

Diagnostik in der frühen sprachlichen Bildung

Innerhalb der frühen sprachlichen Bildung ist die Sprachstandsdiagnostik sehr wichtig, um Kinder mit sprachlichem Förderbedarf überhaupt identifizieren zu können (Selektionsdiagnostik), zuverlässig ermitteln zu können, in welchen Bereichen ein Kind eine Förderung tatsächlich benötigt (Förderdiagnostik), und um den Erfolg der Fördermaßnahme zu ermitteln (Prozess-beziehungsweise Evaluationsdiagnostik). Demnach sind individualisierte, an den sprachlichen Kompetenzen der Kinder ansetzende und darauf aufbauende Förderangebote sowohl für ergänzende Fördermaßnahmen als auch im Rahmen einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung zentral.

Es existieren verschiedene Instrumente zur Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten für Kinder vor der Einschulung, die zur Diagnostik eingesetzt werden können: standardisierte Sprachentwicklungstests, Sprachscreenings sowie Beobachtungsverfahren. Beobachtungsverfahren wurden speziell für den Einsatz in der Kita entwickelt. Kennzeichnend ist hier eine systematische Beobachtung und anschließende Beurteilung der beobachteten Merkmale und Fähigkeiten anhand eines standardisierten Kriteriensystems. Allerdings weisen Beobachtungsverfahren auch eine geringere Standardisierung als Tests und Screenings auf, sodass Fehleinschätzungen et cetera eher möglich sind. Für eine adäquate Anwendung und anschließende Interpretation sind daher die diagnostischen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte (Wissen und Können sowie sprachdidaktische Fähigkeiten) zentral. Jedoch konnten bisher eher mangelnde Sprach- und diagnostische Kompetenzen der Fachkräfte nachgewiesen werden.

Zudem weisen die eingesetzten Sprachstandsverfahren in den Bundesländern Qualitätsmängel hinsichtlich verschiedener Qualitätsmerkmale auf (vor allem Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen, Validität, Objektivität sowie Mehrsprachigkeit (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2013)). Werden die einzelnen Bundesländer betrachtet, besteht nach wie vor ein sehr heterogener Umgang in dem Einsatz von Sprachstandsverfahren (zum Beispiel flächendeckende Durchführung versus keine flächendeckende Durchführung, Verpflichtung lediglich für Nicht-Kita-Kinder).

Unter Berücksichtigung vorhandener Bedingungen wird daher ein zweistufiges Vorgehen der Sprachstandsdiagnostik empfohlen. In der ersten Phase sollen Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten mithilfe von Sprachscreenings oder Beobachtungsverfahren identifiziert werden. In der zweiten Phase findet eine Feindiagnostik mit einem standardisierten Sprachentwicklungstest statt. Kinder mit einer falsch-positiven Diagnose in der ersten Phase werden dabei ausgeschlossen. Bei den Kindern mit einer korrekt-positiven Diagnose wird hier der kindliche Sprachentwicklungsstand umfassend und valide abgebildet, sodass mit einer individualisierten Förderung begonnen werden kann.

Frühe sprachliche Bildung in der Kindertagespflege

Die Kindertagespflege stellt eine alternative, familienähnliche Betreuungsform dar, von der vor allem Familien mit Kindern unter drei Jahren profitieren. Bis zu fünf Kinder werden hier von den dazu berechtigten Kindertagespflegepersonen betreut (§ 43 Absatz 3 SGB VIII). Trotz des ebenfalls bestehenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags lassen sich große Unterschiede in der Ausbildung der Kindertagespflegepersonen und in den strukturellen Rahmenbedingungen

identifizieren. Eine pädagogische Grundausbildung bildet nicht zwangsläufig eine Voraussetzung, um als Kindertagespflegeperson arbeiten zu können, jedoch wird meist die Teilnahme an einem Grundqualifizierungskurs benötigt. Einzelne Bundesprogramme konnten die Qualifizierung und Weiterentwicklung der Kindertagespflege entscheidend mit unterstützen. Themen rund um die sprachliche Bildung werden beispielsweise im Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei (aktualisierte Auflage von 2019) vermehrt aufgegriffen.

Aufgrund der vorhandenen Altersstruktur (überwiegend U3) bestehen zudem Unterschiede in den sprachlichen Bildungs- und Förderangeboten, welche insbesondere Strategien der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung einschließen sollten. Dies wiederum setzt eine hohe professionelle Handlungskompetenz im Bereich Sprache voraus und sollte daher auch in den Professionalisierungsbestrebungen von Kindertagespflegepersonen verstärkt berücksichtigt werden.

Implikationen für die Empfehlungen bundesweiter Standards

Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand lassen sich unterschiedliche wirksame Ansätze im Bereich der frühen sprachlichen Bildung ausmachen. Sowohl eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung als auch eine ergänzende, intensive Förderung für all die Kinder, die einen zusätzlichen Sprachförderbedarf aufweisen, stellen sinnvolle Ansätze dar, wenn sie qualitativ hochwertig implementiert sind. Beide Ansätze sollten daher nicht getrennt voneinander, sondern als sich ergänzend betrachtet werden und sich an den kindlichen Bedarfen orientieren. Zentrale Voraussetzungen für eine hochwertige sprachbezogene Qualität in Kindertageseinrichtungen, die allerdings bislang noch nicht in dem erwünschten Ausmaß erreicht wird, stellen einerseits die strukturellen Rahmenbedingungen (Fachkraft-Kind-Schlüssel, mittelbare pädagogische Arbeitszeit), andererseits die professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte dar. Insbesondere die Fort- und Weiterbildung erfährt somit einen besonderen Stellenwert, wenn es um die Verbesserung der sprachlichen Bildungsqualität in frühkindlichen Bildungseinrichtungen geht, und sollte spezifische Qualitätskriterien erfüllen, um ihre Wirksamkeit voll entfalten zu können. Auch für die Kindertagespflege lässt sich insbesondere die fachliche Qualifikation als entscheidende Stellschraube identifizieren, um die sprachliche Bildungsqualität für die Jüngeren zu verbessern. Fort- und Weiterbildungsangebote sollten daher auf die spezifischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Kindertagespflege ausgerichtet sein.

Ebenso bedeutsam für einen nachhaltigen (sprachbezogenen) Qualitätsentwicklungsprozess in den Einrichtungen ist eine kontinuierliche fachliche Unterstützung. Hier ist zum einen die Rolle der Einrichtungsleitung zentral. Zum anderen kann der Fachberatung eine sehr wichtige unterstützende Funktion zugesprochen werden, um Entwicklungsprozesse beratend zu begleiten. Der Fachberatung-Einrichtung-Schlüssel könnte sich hierbei am Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ orientieren. Zusätzliche Personalressourcen in Form von Funktionsstellen stellen insbesondere für Kindertageseinrichtungen, die von vielen Kindern aus herausfordernden Lebenslagen besucht werden, eine wertvolle Unterstützungsmöglichkeit bei der sprachbezogenen Qualitätsentwicklung dar, welche ebenso mitgedacht werden sollte.

Um sprachliche Bildung in den Einrichtungen verbindlich zu implementieren, stellen regelmäßige interne sowie externe Evaluationen als Teil eines Qualitätsmanagementsystems sowie Zertifizierungssysteme ein sinnvolles Instrument dar.

Im Hinblick auf die Relevanz der Diagnostik der kindlichen Sprachentwicklung zeigen sich große Herausforderungen, da hinreichend valide Verfahren zunächst entwickelt werden müssten. Bislang besteht zudem kein einheitliches Verfahren zur Identifikation von Kindern mit Sprachförderbedarf. Die Diagnostik sollte allerdings möglichst früh (zum Beispiel mit vier Jahren) durchgeführt werden, um rechtzeitig vor Schulbeginn eventuelle Fördermaßnahmen einleiten zu können. Zuletzt sollte außerdem geklärt werden, durch welche personalen Ressourcen und Stellen die Diagnostik durchgeführt wird.

Ausgangslage in den Ländern

Es existieren einige Bundesinitiativen beziehungsweise -programme, die die Weiterentwicklung der sprachpädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland entscheidend vorangebracht haben. Durch die Bundesprogramme „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (2011 bis 2015) und „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (seit 2016) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erfuhr die alltagsintegrierte sprachliche Bildung eine verstärkte Aufmerksamkeit in Deutschland und trug maßgeblich zur Implementation dieser bei. Mithilfe qualifizierter zusätzlicher Fachkräfte sollten die frühpädagogischen Fachkräfte in der Umsetzung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung unterstützt werden. Die beteiligten Einrichtungen im Programm „Sprach-Kitas“ wurden zudem durch eine zusätzliche Fachberatung unterstützt, die Sprach-Kitas im Verbund begleitete und die zusätzlichen Fachkräfte dort für ihre Tätigkeit im Bundesprogramm qualifizierte. Im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ wurden Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung in der Kindertagesbetreuung weiterentwickelt und evaluiert (2013 bis 2019). Und auch im Gute-KiTa-Gesetz stellt die frühe sprachliche Bildung ein eigenes Handlungsfeld dar, sodass einige Bundesländer gezielte Maßnahmen zur Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung und Diagnostik der Sprachentwicklung ergriffen haben. Das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ wird Ende Juni 2023 auslaufen, allerdings ergibt sich für die Bundesländer die Möglichkeit, es über die finanziellen Ressourcen des KiTa-Qualitätsgesetzes fortzuführen.

Neben den existierenden Bundesinitiativen wurden von den meisten Bundesländern zusätzliche Maßnahmen aufgenommen, um die frühe sprachliche Bildung zu fördern. Im Rahmen dieser Maßnahmen wird vor allem die alltagsintegrierte Sprachbildung gestärkt. Die Qualifizierung der Fachkräfte bildet dabei häufig einen expliziten Baustein der Landesmaßnahmen. Werden die jeweiligen Ausgangslagen der Bundesländer betrachtet, zeigt sich ein sehr heterogenes Bild bezüglich der Regelungen zur sprachlichen Bildung, Fort- und Weiterbildung, mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit und zu den diagnostischen Verfahren.

Sprachliche Bildung ist von den einzelnen Bundesländern gesetzlich fest verankert (außer in Thüringen), wobei sich die Regelungen in ihrem Umfang stark unterscheiden. Auch in den jeweiligen Bildungsplänen der Länder lassen sich Unterschiede in Inhalten und Umfang der Berücksichtigung von Sprachbildung und Sprachförderung identifizieren, wobei auch hier in den meisten

Bundesländern die alltagsintegrierte sprachliche Bildung innerhalb der sprachpädagogischen Arbeit fokussiert wird. Weitere wichtige Themen, wie der Umgang mit Mehrsprachigkeit, der Einsatz digitaler Medien in diesem Kontext oder die sprachbezogene Elternzusammenarbeit, werden hingegen nur von vereinzelt Ländern und in geringem Ausmaß aufgegriffen.

Regelungen zur Fort- und Weiterbildung sind ebenfalls in Gesetzen oder Verordnungen festgeschrieben. Diese bilden ebenfalls eine große Diversität zwischen den Ländern ab. Eine explizite Verpflichtung zur Fort- und Weiterbildung lässt sich nicht entnehmen, vielmehr wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass die Träger ihren Fachkräften die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen ermöglichen sollen beziehungsweise dass die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zum Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte gehören sollte. Auch liegen kaum klare Vorgaben zum Umfang der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte vor.

Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen sich auch bei der Berücksichtigung und Verankerung der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit. Konkrete Zeitumfänge werden zumeist nicht angegeben oder unterscheiden sich stark im Umfang und in ihrem Format. Zum Teil werden mittelbare pädagogische Tätigkeiten gar nicht angesprochen.

Vorgaben zur Beobachtung und Diagnostik der kindlichen Sprachentwicklung werden nicht in allen Bundesländern gesetzlich verankert. Teilweise fehlen genaue Angaben zu den Verfahren, sodass nicht gewährleistet ist, welche Verfahren von den Fachkräften genutzt werden. Standardisierte Erhebungsverfahren werden von den Ländern vor allem für Ermittlungen des Sprachstands und die Feststellung von Sprachförderbedarf in den letzten beiden Kita-Jahren vor der Einschulung eingesetzt. Die ganzheitliche Entwicklung der Kinder soll überwiegend mit Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren während der gesamten Kita-Zeit erfasst werden. Aufgrund der vorherrschenden großen Unterschiede im diagnostischen Vorgehen der Bundesländer lassen sich die Ergebnisse nur schwer vergleichen (die Förderbedarfsquoten im Jahr 2020 in Abhängigkeit von der Zielgruppe, des Durchführungszeitpunktes und des eingesetzten Verfahrens lagen zwischen 9,2 Prozent und 51,8 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, Tabelle C4-7web)).

Implikationen für die Umsetzung von bundeseinheitlichen Standards

Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Ausgangslagen der Bundesländer und großen Unterschiede im Umgang mit der sprachlichen Bildung und Förderung zeigt sich die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses hinsichtlich einer guten frühen sprachlichen Bildung als ein wesentlicher Meilenstein. Nach wissenschaftlichen Erkenntnissen sollten balancierte Ansätze von kindinitiierten und fachkraftinitiierten Angeboten sowie eine Kombination von alltagsintegrierten und ergänzenden Maßnahmen für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf verfolgt werden. Generell gilt es, die unterschiedlichen Ausgangslagen der Bundesländer bei der Entwicklung von bundesweiten Standards zu berücksichtigen. Bei der Einigung auf Standards sollte zudem die Zielsetzung beibehalten werden, ein Qualitätsmaß für alle Kinder zu erreichen, das eine gute Förderung ihrer sprachlichen Entwicklung ermöglicht.

Empfehlungen für bundeseinheitliche Standards

Folgende Empfehlungen für bundeseinheitliche Standards werden auf Basis des Forschungsstands und der Analysen zu den Ausgangslagen der Bundesländer zusammenfassend ausgesprochen:

Priorisierte Empfehlungen

- Jede frühpädagogische Fachkraft einer Kindertageseinrichtung sollte über ein verbindliches Zeitkontingent für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben verfügen. Anzustreben sind mindestens 18 Prozent der Arbeitszeit für mittelbare pädagogische Arbeit. In der Kindertagespflege sollten entsprechende Anteile für mittelbare pädagogische Arbeit in die Vergütungssysteme von Kindertagespflegepersonen integriert werden, zum Beispiel durch die Gewährung von Vergütungszuschlägen von 1,0 bis 1,5 Stunden pro Woche und Kind (vgl. Strehmel & Viernickel, 2022).
- Regelmäßige Fortbildung für alle pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege im Bereich der sprachlichen Bildung in einem festgelegten Umfang (0,5 ECTS/Jahr, entsprechen 12,5 Stunden), um Kompetenzen der Fachkräfte zu erweitern und auf sich verändernde Anforderungen vorzubereiten
- Einrichtung von Fachberatungsstellen auf Seiten der Träger, die 10 bis 15 Kindertageseinrichtungen kontinuierlich zur Weiterentwicklung der sprachlichen Bildungsqualität beraten und unterstützen; Ausweitung von Unterstützungssystemen in der Kindertagespflege, im Besonderen Erhöhung der Fachberatungsressourcen für Kindertagespflegepersonen
- Eine Fachkraft mit einschlägiger Qualifikation im Bereich der sprachlichen Bildung in jeder Kindertageseinrichtung und zusätzliche Funktions- beziehungsweise Multiplikationsstellen für Kindertageseinrichtungen in besonders herausfordernden Lagen, mit dem Fokus auf Team- und Qualitätsentwicklung
- Verpflichtende externe Evaluationen in Kindertageseinrichtungen

Weitere Empfehlungen

- Verpflichtende Sprachstandserhebungen rechtzeitig vor der Einschulung und bundeseinheitliches Sprachdiagnostikverfahren mit anschließender Förderung; in der Kindertagespflege sollte hierfür die Vernetzung mit externen Fachstellen sowie die Schaffung interner Strukturen für eine professionelle Begleitung ergänzender Sprachfördermaßnahmen ausgebaut werden, um Kindertagespflegepersonen zu unterstützen
- Verbindliche Implementierung und Stärkung der sprachbezogenen Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege
- Sicherstellung eines angemessenen Fachkraft-Kind-Schlüssels (in Anlehnung an wissenschaftliche Empfehlungen)

Herausforderungen in der Umsetzung, Fehlanreize und mögliche nicht intendierte Wirkungen

Im Hinblick auf die Umsetzung der vorgeschlagenen Empfehlungen lässt sich ein klar definierter Zeitraum nur schwer abschätzen. Eine große Herausforderung stellt insbesondere der zusätzliche Fachkräftebedarf, zu dem ohnehin bestehender Fachkräftemangel, dar. In Anbetracht der anhaltenden Situation braucht es innovative Lösungen und Maßnahmen, um Fachkraftressourcen zu schaffen. Weitere Einflussfaktoren auf den Zeithorizont bei der Umsetzung der Empfehlungen lassen sich in der Strukturierung der notwendigen Abstimmungsprozesse identifizieren.

Die Entwicklung eines Common Ground hinsichtlich des Verständnisses guter früher sprachlicher Bildung aller Bundesländer zeigt sich als eine weitere Herausforderung: Neben qualitativ hochwertigen alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsangeboten in den Kitas gilt es ebenso, ergänzende Fördermaßnahmen für all die Kinder, die nach durchgeführter Sprachdiagnostik einen zusätzlichen Förderbedarf aufweisen, zu berücksichtigen und flächendeckend umzusetzen. Eine weitere zentrale Herausforderung zeigt sich in der großen Unterschiedlichkeit der Ausgangslagen zwischen den Bundesländern. Diese müssen im gesamten Entwicklungsprozess mitberücksichtigt werden, beispielsweise indem entsprechende Stufenregelungen getroffen werden. Zudem müssen Fehlanreize im Sinne einer Qualitätsabsenkung einzelner Bundesländer, die in ihrer Qualitätsentwicklung schon weit fortgeschritten sind, durch die Definition von Mindeststandards vermieden werden.

Vor dem Hintergrund und dem Ziel einer qualitativ hochwertigen sprachlichen Bildung in den Einrichtungen nimmt neben einem quantitativen Ausbau der Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für fröhpädagogische Fachkräfte vor allem die Qualität der Angebote einen zentralen Stellenwert ein. Hierfür sollten gezielte Maßnahmen zur Sicherung der Qualität greifen, zum Beispiel durch die Schaffung von Landesinstituten für Fortbildung.

1 Einleitung

Die Bedeutung der frühen Sprachkompetenzen für den Bildungsverlauf, die Integration und die gesellschaftliche Teilhabe ist unbestritten. Gleichzeitig weist in etwa jedes fünfte Kind einen Förderbedarf hinsichtlich seiner Sprachkompetenzen beim Übergang von der Kita in die Grundschule auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Ursächlich für solche Entwicklungsverzögerungen sind neben genetischen Dispositionen vor allem Unterschiede in den frühen Entwicklungsumwelten. Der Einfluss der häuslichen Lernumgebung (*home learning environment*) auf die kindliche Kompetenzentwicklung wurde empirisch vielfach bestätigt (Lehrl, 2018). So belegen Schulleistungsvergleichsstudien selbst noch im Jugendalter einen ausgeprägten Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den schulischen Kompetenzen in Deutschland (z. B. Mahler & Kölm, 2019). Sekundäranalysen europäischer Längsschnittstudien konnten eindrucksvoll zeigen, dass solche herkunftsbedingten Disparitäten im Kompetenzerwerb im frühen Kindesalter entstehen und dass spätere Kompetenzunterschiede in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft auf diese frühen Disparitäten zurückzuführen sind (Skopek & Passaretta, 2021).

Interventionen zur Kompensation solcher Disparitäten sind umso erfolgversprechender, je früher sie einsetzen (Heckman, 2006). Den Bildungsaktivitäten in der Kita kommt damit eine besondere Rolle bei der Prävention und Bekämpfung sozialer Ungleichheiten im Bildungsverlauf zu. Obwohl nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2001 umfangreiche Maßnahmen zur Stärkung der frühkindlichen Sprachförderung implementiert und kontinuierlich weiterentwickelt wurden, blieb der Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf beim Übergang in die Grundschule mit etwa 20 Prozent stabil im Verlauf der letzten Jahre, wie die Bildungsberichte belegen (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Zudem zeigen die Ergebnisse des aktuellen IQB-Bildungstrends im Primarbereich, dass der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den kindlichen Kompetenzen während der Corona-Pandemie wieder zugenommen hat (Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel, 2022).

Bislang gelingt es also nicht, die ungleichen Startbedingungen von Kindern in der Kita in ausreichendem Maß aufzufangen und auszugleichen. Eine mögliche Ursache ist dabei die große Varianz in den umgesetzten Konzepten zur sprachlichen Bildung und Förderung in der Praxis der Bundesländer. So findet sich eine Vielzahl an Instrumenten zur Identifikation der Kinder mit Sprachförderbedarf und an Ansätzen zur sprachlichen Förderung der Kinder. Sowohl die Instrumente zur Identifikation von Sprachförderbedarf als auch die Ansätze zur sprachlichen Bildung wurden nicht immer wissenschaftlich auf ihre Qualität und Wirksamkeit geprüft.

Laut Koalitionsvertrag der aktuellen Ampelregierung soll das Anfang 2019 in Kraft getretene Gute-KiTa-Gesetz fortgesetzt – auf Basis der Ergebnisse des Monitorings sowie der begleitenden Evaluation – und bis Ende der Legislaturperiode in ein Qualitätsentwicklungsgesetz mit bundesweiten Standards überführt werden (Koalitionsvertrag, 2021, S. 95). Qualitätsaspekte, wie die Sprachförderung, Verbesserung der Betreuungsrelation sowie ein bedarfsgerechtes Ganztagsangebot, sollen hier fokussiert werden (ebd.). Die Implementation von wissenschaftlich fundierten Standards hat daher großes Potenzial zur Herstellung gleichwertiger Lebensbedingungen und zur Verbesserung der Rahmenbedingungen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in

der Kindertagesbetreuung. Eine Herausforderung bei der Definition solcher bundeseinheitlichen Standards sind die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedarfe der Bundesländer, die Berücksichtigung der Steuerungslogiken des in die Kinder- und Jugendhilfe eingebetteten Systems der frühen Bildung sowie die notwendigen Ressourcen zur Erreichung von Standards, die eine messbare Verbesserung für die Kinder darstellen würden. Die im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) erstellte Expertise soll durch die Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstands und der Ausgangslagen und Regelungen in den Bundesländern Empfehlungen zur Definition von Standards zur Weiterentwicklung und Verbesserung der frühkindlichen sprachlichen Bildung und Sprachförderung beitragen.

Ein erster Entwurf der Expertise und Empfehlungen wurde einer Gruppe von ausgewiesenen Expertinnen und Experten präsentiert und daraufhin überarbeitet. Hierbei handelt es sich um: Prof. Dr. Timm Albers (Universität Paderborn), Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität Köln), Prof. Dr. Marco Ennemoser (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), Prof. Dr. Franziska Egert (Katholische Stiftungshochschule München), Prof. Dr. Marcus Hasselhorn (Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt), Prof. Dr. Bernhard Kalicki (Deutsches Jugendinstitut), Prof. Dr. Gisela Kammermeyer (Universität Koblenz-Landau), Prof. Dr. Steffi Sachse (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Dr. Claudia Wirts (Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz München). Wir danken allen Expertinnen und Experten für ihre wertvollen Rückmeldungen und die fruchtbare Diskussion.

2 Forschungsstand

2.1 Die Bedeutung der sprachlichen Entwicklung von Kindern

Die frühen sprachlichen Kompetenzen von Kindern haben eine sehr große Bedeutung für den Bildungsverlauf und damit auch für die Teilhabechancen. Einerseits wird die weitere Sprachentwicklung durch die frühen sprachlichen Fertigkeiten bestimmt. So wurde beispielsweise belegt, dass der frühe Wortschatz prädiktiv für die rezeptive und produktive Sprachentwicklung bis zur fünften Klasse ist (Lee, 2011). Weitere Befunde zeigen, dass sich die grammatischen Fähigkeiten in der Kindheit linear zum Wortschatz entwickeln (Szagun, 2006).

Andererseits wird auch die Schriftsprachentwicklung durch die sprachlichen Fähigkeiten determiniert. Insbesondere das frühe Sprachverständnis, das wiederum durch den passiven Wortschatz und die rezeptiven Grammatikkompetenzen bestimmt wird, erwies sich im Längsschnitt als prädiktiv für das Leseverständnis im gesamten Grundschulverlauf (z. B. Ebert, 2020; Ennemoser et al., 2012). Dies nimmt vor dem Hintergrund der überragenden Bedeutung der schriftsprachlichen Kenntnisse für die Bewältigung schulischer Anforderungen generell einen wichtigen Stellenwert ein.

Des Weiteren scheint auch die vorschulische phonologische Bewusstheit in gewissem Maße prädiktiv für den Schriftspracherwerb zu sein (Pfof, 2015). So lassen sich insbesondere Zusammenhänge mit den Lesefertigkeiten zu Beginn des Lese-Erwerbs (noch vor Beginn des

automatisierten Lesens) sowie mit der Rechtschreibentwicklung nachweisen (z. B. Ennemoser et al., 2012; Krajewski, Schneider & Nieding, 2008). Aus dem internationalen Forschungsstand zu langfristigen Auswirkungen frühkindlicher Bildung und frühpädagogischer Interventionen lässt sich schlussfolgern, dass frühe bildungsbezogene Vorteile im weiteren Verlauf mit Vorteilen in der Lebensbewältigung und gesellschaftlichen Teilhabe einhergehen (für eine Zusammenfassung vgl. Anders, 2013). So zeigen Befunde US-amerikanischer Interventionsstudien, dass teilnehmende Kinder im Vergleich zu nicht teilnehmenden Kindern ein höheres Einkommen hatten, weniger häufig von Arbeitslosigkeit betroffen waren, in stabileren Familienkonstellationen lebten und weniger häufig mit dem Gesetz in Konflikt standen.

2.2 Ansätze sprachlicher Bildung in der Kindertagesbetreuung

In Praxis und Wissenschaft werden grundsätzlich zwei Ansätze der sprachlichen Bildung und Förderung unterschieden, die im Folgenden näher erläutert werden. Wesentliche Unterscheidungsmerkmale sind die Zielgruppe der pädagogischen Maßnahmen, die Implementierung in den pädagogischen Alltag, die Strukturierung und der Umfang.

2.2.1 Ansätze zur Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf

Sprachfördermaßnahmen, die sich speziell an Kinder mit einem besonderen Förderbedarf richten, der durch ein Instrument zur Sprachstandsfeststellung identifiziert wurde (vgl. Kapitel 2.7), werden oftmals als additive Maßnahmen bezeichnet. Bei diesen Maßnahmen stehen in der Regel ausgewählte Sprachkomponenten im Vordergrund. Manche Konzepte fokussieren auf Wortschatz und Grammatik, andere auf die phonologische Bewusstheit. Die Förderung findet meist in Kleingruppen statt, zusätzlich zu den Regelangeboten im pädagogischen Alltag. In der Praxis kamen und kommen dabei meist stark strukturierte Programme zum Einsatz (wie zum Beispiel „Hören, lauschen, lernen“ für die Förderung der phonologischen Bewusstheit; vgl. Küspert & Schneider, 2006), in denen die frühpädagogische Fachkraft nach einem festen Curriculum und vorbereiteten Materialien über einen Zeitraum von mehreren Wochen mit den Kindern arbeitet. Der Ablauf der Übungseinheiten ist dabei vorgegeben und orientiert sich in der Regel nicht an den Sprachkompetenzen der zu fördernden Kinder. Ziel dieser Programme ist die Förderung der kindlichen Sprachentwicklung durch ein wiederholtes und strukturiertes Sprachangebot und spielerische Übungen.

Die nach dem PISA-Schock implementierten (additiven) Sprachförderprogramme wurden nur zu einem geringen Teil mit geeigneten Studien auf ihre Wirksamkeit überprüft. Die resultierenden Befunde konnten überwiegend keine Effekte auf die kindlichen Sprachkompetenzen und die schriftsprachliche Entwicklung belegen (z. B. Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Koch, 2003, 2009; Roos, Polotzek & Schöler, 2010; Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012; Wolf, Felbrich, Stanat & Wendt, 2011). Als Ursachen wurden insbesondere die kurze Förderdauer, der späte Einsatz im letzten Jahr vor der Einschulung, eine unzureichende Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, eine fehlende Überprüfung und die fehlende Anpassung der Fördermaßnahmen an die individuellen Ausgangskompetenzen diskutiert (z. B. Roos et al., 2010).

Eine Ausnahme stellt hierbei die Förderung der phonologischen Bewusstheit dar. Internationale Studien und Metaanalysen haben gezeigt, dass Fördermaßnahmen für die phonologische Bewusstheit mit moderaten Effekten auf den Schriftspracherwerb verbunden sind (z. B. Bus & van Ijzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001). In der Folge hat dies auch in Deutschland zur Entwicklung mehrerer entsprechender Programme geführt. Metaanalysen ergaben für die Förderung der phonologischen Bewusstheit in der deutschen Sprache zwar nur geringe, aber immer noch substantielle Effekte auf den Schriftspracherwerb, insbesondere auf die Rechtschreibfertigkeiten (Fischer & Pfost, 2015; Wolf, Schroeders & Kriegbaum, 2016). Unterschiede zu den angloamerikanischen Befunden, in denen deutlich größere Effekte auf den späteren Schriftspracherwerb gefunden wurden, wurden vor allem durch die höhere orthografische Transparenz in der deutschen Sprache erklärt.

2.2.2 Alltagsintegrierte Ansätze sprachlicher Bildung

Nach den überwiegend enttäuschenden Evaluationsergebnissen für additive Fördermaßnahmen verringerte sich die Akzeptanz dieses Förderansatzes in der Praxis beziehungsweise auf Ebene von Trägern und politischen Entscheidungsträgern erheblich. Neben fehlenden positiven Evaluationsergebnissen wurden auch die mangelnde Passung einer hochstrukturierten Förderung mit dem Situationsansatz sowie die Gefahren der Stigmatisierung von Kindern, die in den zusätzlichen Kleingruppen gefördert werden, diskutiert. Es setzte sich zunehmend der Ansatz einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung durch, dessen Motor zur Verbreitung auch die Bundesprogramme zur sprachlichen Bildung waren (vgl. Kapitel 3.1). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung wird, wie es der Name verrät, in den pädagogischen Alltag der Kindertagesbetreuung integriert und richtet sich grundsätzlich an alle Kinder. Der Bildungsbegriff zielt dabei mehr auf eine holistische Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung generell als auf eine Intervention nach festgestelltem Förderbedarf ab. Dennoch sollen grundsätzlich auch Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen von den Angeboten der sprachlichen Bildung profitieren. Der Ansatz ist ganzheitlich ausgerichtet und schließt alle Sprachentwicklungsbereiche ein. Er weist im Gegensatz zur additiven Förderung eine geringe Strukturierung und Standardisierung auf.

Im Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung sollen sprachlich hochqualitative und anregende Lerngelegenheiten systematisch in den gesamten pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung eingebettet werden (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnauer, 2005). Die kindliche Sprachentwicklung soll also sowohl in Routinesituationen (zum Beispiel Wickeln, Mahlzeiten, Anziehen) und im Freispiel als auch in gezielt gestalteten Bildungsaktivitäten unterstützt werden. Weitere Prinzipien der sprachpädagogischen Arbeit nach diesem Ansatz sind (Adler, 2011): (1) an den Fähigkeiten und Interessen des Kindes anknüpfen sowie Äußerungen und Gedanken des Kindes aufgreifen; (2) das eigene Sprachniveau am Sprachniveau des Kindes ausrichten (hinsichtlich Satzlänge, grammatischer Komplexität et cetera); (3) die Aufmerksamkeit des Kindes wecken und aufrechterhalten; (4) die kindliche Sprachwahrnehmung durch Reime, rhythmisierte Sprache und Lieder unterstützen; (5) Kinder zu häufigen und vielfältigen Äußerungen anregen und ermutigen (zum Beispiel durch Verwendung der W-Fragen); (6) ein gutes Sprachvorbild für die Kinder sein (zum Beispiel korrekte Grammatik, deutliche Aussprache); (7) bewährte Sprachlehrstrategien verwenden (zum Beispiel handlungsbegleitendes Sprechen, expansives und

korrekatives Feedback sowie gezielte Präsentation von Zielbegriffen/Zielstrukturen in unterschiedlichen Zusammenhängen und Formen). Ein Großteil der Strategien der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung sind auch in die additiven Sprachförderprogramme eingebettet. Die Ansätze unterscheiden sich dementsprechend durch die situative Einbettung und durch die Gruppe der Kinder, an die sie sich richten. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist gerade aufgrund des Anspruchs, sie in verschiedensten Situationen im pädagogischen Alltag und entlang der Interessen der Kinder umzusetzen, sehr anforderungsreich hinsichtlich der notwendigen professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung wirkt beiläufig, ist aber nicht zufällig, und Fachkräfte benötigen ein breites Spektrum an Kompetenzen, um diese Art der Bildung erfolgreich umsetzen zu können.

Wirksamkeitsbefunde liegen vor allem zum dialogischen Lesen vor, das im Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung einen hohen Stellenwert hat. Dialogisches Lesen bezeichnet eine Kommunikationsform zwischen Erwachsenen und Kind(ern), bei der das Kind zu vielfältigen sprachlichen Äußerungen angeregt wird. Durch gezielte Fragen wird das Kind zum Geschichtenerzähler. Dialogisches Lesen ist zudem durch die Modellierung kindlicher Äußerungen und die Motivation des Kindes gekennzeichnet (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Internationale Metaanalysen belegen positive Effekte des dialogischen Lesens insbesondere auf die sprachproduktiven Fähigkeiten der Kinder (Mol, Bus & Jong, 2009; Mol, Bus, Jong & Smeets, 2008). Evaluationen einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in deutschen Kindertageseinrichtungen ergaben überwiegend positive, wenngleich auch kurzfristige Effekte auf die kindlichen Sprachkompetenzen, wobei jüngere Kinder und Kinder mit schwachen Sprachkompetenzen stärker zu profitieren scheinen (Beckerle, Mackowiak & Kucharz, 2016; Buschmann, Jooss, Simon & Sachse, 2010; Madeira Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer, 2014; Schräpler, Kopinke & Rinneberg-Schmidt, 2011; Schuler, Budde-Spengler & Sachse, 2014). Eine Herausforderung für die Beurteilung der Wirksamkeit alltagsintegrierter sprachlicher Bildung stellt ihre Einbettung in die Bundesprogramme „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“ sowie „Sprach-Kitas“ (vgl. Kapitel 3.1) dar. Im Rahmen der Bundesprogramme haben Träger, Einrichtungen und Fachkräfte großen Spielraum in der konkreten Ausgestaltung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung. Dieser Gestaltungsspielraum bringt auch große Unterschiede in der Implementationsqualität mit sich. Bei guter Umsetzung (intensive Team- und Qualitätsentwicklung) steigt auch die sprachbezogene pädagogische Qualität bedeutsam (Roßbach, Anders & Tietze, 2015). Die sprachbezogene pädagogische Qualität beeinflusst wiederum die kindliche Sprachentwicklung (Schmerse et al., 2018; Ulferts, Wolf & Anders, 2019).

Auch auf Basis der Studienergebnisse zur Wirkung der unterschiedlichen Ansätze frühkindlicher, sprachlicher Bildung und Förderung lässt sich schlussfolgern, dass es sich hierbei um zwei sinnvolle, sich ergänzende Ansätze handelt. Während Kinder ohne zusätzlichen Sprachförderbedarf vermutlich gut durch ausschließlich alltagsintegrierte sprachliche Bildung unterstützt werden, benötigen Kinder mit Sprachförderbedarf darüber hinaus zusätzliche und intensivere Angebote. Hierbei ist auch zu berücksichtigen, dass wenig standardisierte Angebote häufig auch auf die Eigensteuerung und Selbstlernkompetenzen der Kinder setzen. Je stärker auf die Eigenaktivität des Kindes gesetzt wird, desto größer sind jedoch auch die Anforderungen an die Selbstregulationsfähigkeit der Kinder. Diese ist allerdings häufig gerade bei Kindern aus

bildungsbenachteiligten Familien weniger vorhanden als bei Kindern aus Familien mit höherem Bildungsabschluss. Bildungsbenachteiligte Familien sind unter den Familien mit Migrationshintergrund überrepräsentiert. Dementsprechend laufen diese Kinder in besonderem Maße Gefahr, an dem Bildungsangebot nicht so partizipieren zu können, dass bestehende Nachteile ausgeglichen werden können. Auch internationale Befunde zeigen, dass Kinder am meisten von einer guten Balance von Freispiel, in den Alltag eingebetteten Lerngelegenheiten sowie geplanten halb standardisierten Aktivitäten profitieren (z. B. Slot, 2014). Da die verschiedenen Ansätze sprachlicher Bildung und Förderung hier explizit nicht als widersprüchliche, sondern sich ergänzende Ansätze verstanden werden, wird auch auf die polarisierende Gegenüberstellung von alltagsintegrierten und additiven Ansätzen verzichtet. Von Kindern mit Sprachförderbedarf sind solche Kinder zu unterscheiden, die einen zusätzlichen Therapiebedarf haben. Diese sind auf Basis einer Feindiagnostik zu erkennen und in Kooperation mit Therapiezentren und Frühförderstellen entsprechenden Maßnahmen zuzuführen.

2.3 Sprachbezogene pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung

In diesem Kapitel werden die theoretischen und empirischen Grundlagen sprachbezogener frühpädagogischer Qualität dargelegt. Begonnen wird mit einer kurzen Darstellung des Modells der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen allgemein. Dieses wird anschließend bezogen auf die Qualität der sprachpädagogischen Arbeit näher beschrieben: Was bedeutet Prozessqualität bezogen auf die Anregung und Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung? Welche Strukturmerkmale stehen in einem Zusammenhang mit der sprachbezogenen Prozessqualität? Welche Kompetenzmodelle beschreiben die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten der pädagogischen Fachkräfte zur Umsetzung sprachlicher Bildung und Sprachförderung?

2.3.1 Das Struktur-Prozess-Modell pädagogischer Qualität bezogen auf die sprachliche Bildung

Qualität ist ein normatives Konstrukt und bezieht sich im Allgemeinen darauf, inwieweit beziehungsweise in welchem Grad ein Beurteilungsobjekt den an es gestellten Anforderungen entspricht. Von zentraler Bedeutung ist daher die Definition der Anforderungen. Katz (1996) macht für das Qualitätsverständnis von Kindertagesbetreuung deutlich, wie stark die Perspektive des Betrachters mitunter die Qualitätsvorstellungen beeinflussen kann. So können aus Perspektive der Eltern Öffnungszeiten und Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen sicherlich bedeutsame Anforderungen sein, während Fachkräfte gegebenenfalls Anforderungen im Hinblick auf ihre Arbeitsbedingungen, die Möglichkeiten der professionellen Weiterbildung und der professionellen Wertschätzung als bedeutsam erachten. Die Perspektive des Kindes mag eine ganz andere sein (vgl. Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2021).

Im strukturell-prozessualen Modell frühpädagogischer Qualität (z. B. NICHD ECCRN, 2003; Kluczniok & Roßbach, 2014; Sylva et al., 2004; Tietze et al., 1998; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005) wird eine wissenschaftliche Perspektive auf Qualität eingenommen, die die Förderung der kindlichen Entwicklung in den Vordergrund stellt. Eine hohe Qualität wird dann als gegeben angesehen, wenn Kinder in einem ganzheitlichen Sinne gefördert werden, das heißt, dass unterschiedliche

Entwicklungsbereiche angesprochen sind. Ferner sollen die Eltern in ihrer Erziehungsarbeit unterstützt werden.

Die Anregungsqualität einer Kita wird hierbei als messbares Konstrukt aufgefasst. Das Modell unterscheidet vier Komponenten: die der Strukturqualität, Orientierungsqualität, Prozessqualität und Öffnung nach außen. Die Strukturqualität bezieht sich auf Merkmale wie die Gruppengröße, den Fachkraft-Kind-Schlüssel, die formale Qualifikation der Fachkräfte, die räumliche Ausstattung, die Ausstattung mit Materialien, die Größe der Einrichtung und die institutionellen Rahmenbedingungen (zum Beispiel Öffnungszeiten der Einrichtung). Die Strukturqualität ist überwiegend extern und politisch regulierbar und weitestgehend stabil. Aus diesem Grund setzen politische Maßnahmen und Initiativen oftmals hier an. Die Orientierungsqualität umfasst die pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen individueller Fachkräfte, also ihre persönliche Sichtweise auf ihre berufliche Rolle sowie Einstellungen in Bezug auf Lernprozesse und Bildungsziele. Sie werden als mittelfristig stabil, aber langfristig veränderbar angenommen. Auf der Ebene der Institution ist das pädagogische Konzept der Kindertageseinrichtung zentrale Facette der Orientierungsqualität. Prozessbezogene Qualitätsmerkmale beziehen sich auf die Art der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern, die Interaktionen der Kinder untereinander und die Auseinandersetzung des Kindes mit Raum und Materialien. Die vierte Komponente der Öffnung nach außen bezieht sich zentral auf die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Institutionen (zum Beispiel Schulen, weitere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe). Die Strukturqualität und die Orientierungsqualität gelten als Voraussetzungen und Einflussfaktoren einer hohen Prozessqualität und der Arbeit für die Öffnung nach außen. Als besonders relevant für mögliche positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung gilt die Prozessqualität (z. B. Anders & Roßbach, 2019; Ulferts, Wolf & Anders, 2019).

Die einzelnen Komponenten lassen sich sowohl durch globale, domänenübergreifende Charakteristika beschreiben (zum Beispiel warmes Klima, ein für den kindlichen Entwicklungsstand angemessenes Verhalten, Einrichtungsgröße, Vorstellungen von der Rolle des Kindes in der Erziehungsarbeit, Häufigkeit von Elternabenden) als auch spezifisch mit Blick auf einzelne Entwicklungsbereiche beziehungsweise -domänen. Im Folgenden werden bedeutsame Charakteristika für den Bereich „Sprache“ und „Literacy“ herausgearbeitet. Dieser Entwicklungsbereich stellt dabei eine Besonderheit dar, da der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten als Schlüssel- und Querschnittsthema gilt. Daher werden auch einige globale Aspekte im Kontext der sprachbezogenen Bildungsqualität thematisiert.

Strukturqualität

Mit Blick auf den Bildungsbereich Sprache wird die formal-fachliche Qualifikation der Fachkräfte als ebenso relevant angesehen wie ein angemessener Fachkraft-Kind-Schlüssel (vgl. Kapitel 2.3.3 für Ausführungen dazu, unter welchen Bedingungen tatsächlich von einem positiven Effekt auf die pädagogische Prozessqualität auszugehen ist). Selbstverständlich ist auch die Gruppen- und Einrichtungskomposition in besonderem Maße relevant, da sie den Anteil von Kindern mit Sprachförderbedarf ebenso definiert wie die mehrsprachige Struktur. Darüber hinaus gilt das Vorhandensein von Materialien für sprachförderliche Aktivitäten (insbesondere Bücher) als ebenso

wichtig wie eine sprach- und literacybezogene Raumgestaltung (zum Beispiel das Einrichten einer Lesecke, die Integration von Buchstaben in die Raumdekoration beziehungsweise die Beschriftung von Kleiderhaken mit Namen anstatt einer rein piktografischen Kennzeichnung) (vgl. Wieduwilt, Hachfeld & Anders, 2019).

Orientierungsqualität

Im Kontext der frühen sprachlichen Bildung werden insbesondere sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen thematisiert (z. B. Anders, 2012). Diese beziehen sich auf die Art und Weise der Vermittlung von Kompetenzen beziehungsweise die Initiierung und Begleitung von Lernprozessen. Sie haben eine handlungsleitende Funktion, wirken sich dementsprechend der Theorie nach direkt auf pädagogisches Handeln und die Prozessqualität aus. Im Kontext der frühen Bildung wurden einige Arbeiten zu allgemeinen Lehr-Lern-Überzeugungen vorgelegt (z. B. Mischo, Wahl, Hendler & Strohmer, 2012). Spezifisch für den Bildungsbereich Sprache legte Wieduwilt (2022) hier eine wegweisende Arbeit vor. Sie untersuchte, ob sich Lehr-Lern-Überzeugungen empirisch hinsichtlich der Ansätze (1) „Unterstützung additiver Sprachförderprogramme“, (2) „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung“ und (3) „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung mit einem kompensatorischen Fokus“ unterscheiden lassen und welchen Einfluss diese auf die pädagogischen Prozesse haben. Auf Einrichtungsebene ist im Rahmen der Orientierungsqualität das sprachpädagogische Konzept zentral.

Prozessqualität

Die sprachbezogene Prozessqualität äußert sich vor allem in den Interaktionen von Fachkräften und Kindern, aber auch in der Initiierung von Interaktionen zwischen Kindern. Letztere können auch durch die Bereitstellung von räumlichen und materiellen Gegebenheiten stimuliert werden. So ermuntern beispielsweise Rollenspielecken die Kinder zu vielfältigen Interaktionen untereinander. Besondere Bedeutung haben hier jedoch die Interaktionen mit den Fachkräften im gesamten Alltag der Kindertagesbetreuung. Darüber hinaus können die Fachkräfte mit dem gezielten Angebot von Bildungsaktivitäten (zum Beispiel gemeinsames Bilderbuch-Anschauen im Sinne des dialogischen Lesens) das sprachliche Anregungsniveau für die Kinder weiter steigern – insbesondere, wenn sich diese an den Interessen der Kinder orientieren (Siraj-Blatchford, Muttock, Sylva, Gilden & Bell, 2002).

Besonders entwicklungsunterstützendes Verhalten der Fachkräfte lässt sich anhand des Konzepts des „intentional teaching“ (Epstein, 2007) charakterisieren, das die kindliche Entwicklung fördern soll. „Intentional“ bedeutet hier, dass die Fachkräfte geplant, zielgerichtet und wohlbedacht Lerngelegenheiten für die Kinder kreieren und dabei konkrete Bildungs- und Lernziele für die Kinder verfolgen. Sie greifen auch Bildungspotenziale in nicht geplanten Situationen auf und gestalten diese entwicklungsförderlich. „Intentional teaching“ ist damit sehr anforderungsreich und erfordert Kenntnisse zur kindlichen Entwicklung, zu Lernprozessen und zu instruktionalen Strategien. Das Konzept ist außerdem dadurch gekennzeichnet, dass jegliche Lernprozesse unterstützt werden, egal ob sie vom Kind ausgehen (*child-guided experience*) oder von der Fachkraft (*adult-guided*

experience). Die von Epstein (2009) beschriebenen Mechanismen zur Unterstützung der kindlichen Kompetenzen im Bereich Sprache und Literacy nach diesem Konzept weisen dabei starke Überschneidungen zu Merkmalen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung auf (vgl. Epstein, 2009, S. 47).

In Untersuchungen haben sich folgende Merkmale des Interaktionsverhaltens von pädagogischen Fachkräften als besonders unterstützend für die kindliche Sprachentwicklung erwiesen: Die Fachkräfte agieren einfühlsam und responsiv, sie gestalten Lernumgebungen individualisiert und anregend und sie initiieren häufige und anregende Interaktionen mit den Kindern (z. B. Lonigan & Whitehurst, 1998; Siraj-Blatchford, 2007). Dabei stimulieren sie die Kinder zu sprachlichen Äußerungen und wenden Sprachlehrstrategien und Modellierungsmethoden an, die sich als sehr förderlich für die sprachliche Entwicklung erwiesen haben (z. B. Girolametto & Weitzman, 2002; Jungmann, Koch & Etzien, 2013; Siraj-Blatchford et al., 2002). Dazu gehören beispielsweise das handlungsbegleitende beziehungsweise Parallel-Sprechen, der häufige Einsatz offener Fragen, expansives und korrekatives Feedback sowie die gezielte Präsentation von zu erwerbenden Zielbegriffen/Zielstrukturen in unterschiedlichen Zusammenhängen und Formen (Adler, 2011). Nach Dannenbauer (1999) können Sprachlehrstrategien bezüglich ihrer Funktion in drei Kategorien eingeteilt werden:

1. *Input-Strategien* beziehen sich auf die Verbesserung des Sprachinputs für die Kinder, also auf die Äußerungen der Bezugspersonen. Wenn ein Kind beispielsweise gerade den Dativ erlernt, können dem Kind häufige Dativ-Konstruktionen angeboten werden. Ein anderes Beispiel ist handlungsbegleitendes Sprechen.
2. *Modellierungs- und Korrekturtechniken* sind Reaktionen auf fehlerhafte oder unvollständige Äußerungen des Kindes und verändern diese in Richtung Zielsprache. Beispiele sind korrekatives Feedback, Expansion, Extension und Umformungen.
3. *Output-Strategien* dienen dazu, das Kind zu sprachlichen Äußerungen anzuregen. Beispiele sind verschiedene Fragestrategien.

Fachkräfte sollten das Sprachniveau der eigenen Äußerungen an das individuelle Sprachniveau der Kinder anpassen. Für diese Adaption kann man sich an drei Fragen orientieren (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012): Welche Fähigkeiten beherrscht das Kind bereits sicher? In welcher Stufe des Spracherwerbs befindet sich das Kind aktuell? Welcher Entwicklungsschritt steht als Nächstes bevor? Aufbauend auf diesen Kenntnissen können die Fachkräfte ihre Äußerungen so anpassen, dass die kindliche Sprachentwicklung in der Zone der proximalen Entwicklung unterstützt wird. Ebenso sollten pädagogische Fachkräfte auch den Einsatz der Sprachlehrstrategien adaptiv gestalten. Bei Kindern mit geringen Sprachkompetenzen sind demnach zum Beispiel handlungsbegleitendes Sprechen und eher geschlossene Fragen förderlich, während Korrektur- und Modellierungstechniken sowie offene Fragen eher bei Kindern mit etwas weiter entwickelten Sprachkompetenzen unterstützend wirken (Hormann & Skowronek, 2019).

Fachkraft-Kind-Interaktionen im Sinne des „sustained shared thinking“ (Siraj-Blatchford et al., 2002), die also eine längere, gemeinsame kognitive Fokussierung aufweisen, haben sich ebenfalls als sehr unterstützend für die sprachliche Entwicklung erwiesen (Albers, 2009; Hopf, 2012). Diese Kommunikationsform ist unter anderem durch folgende Merkmale gekennzeichnet: (1) Scaffolding

(die Fachkraft unterstützt durch Denkanstöße und andere Hilfestellungen), (2) Extending (die Fachkraft erweitert kindliche Äußerungen, Aktivitäten und Gedanken) sowie (3) Discussing (die Fachkraft tritt in einen wechselseitigen Austausch mit dem Kind). „Sustained shared thinking“ weist somit sprachanregende und modellierende Aspekte auf. Gemeinsame gedankliche Problemlösungen oder das gemeinsame Weiterspinnen von Gedanken sind Beispiele dieser kognitiven Kooperation. Befunde zeigen, dass „sustained shared thinking“ Kinder zu mehr sprachlichen Äußerungen und einem engagierten Dialog anregt und sie zudem darin unterstützt, fremde Hypothesen kritisch zu hinterfragen und eigene Hypothesen zu bilden (Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervári-Heller & Dreier, 2016).

Untersuchungen zu den Wirkungen der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen zeigen, dass insbesondere die Fachkraft-Kind-Interaktionen wichtig für die kindliche Entwicklung sind (Anders, 2013; Mashburn et al., 2008). In Einklang damit wurden in einer aktuellen Metaanalyse von europäischen Längsschnittstudien zum Zusammenhang zwischen Prozessqualität und kindlichen Kompetenzen die stärksten Effekte gefunden für Indikatoren der Prozessqualität, die sich auf die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen beziehen (Ulferts, Wolf & Anders, 2019). Die Zusammenhänge von Prozessqualität und kindlichen Kompetenzen entsprechen einer geringen Effektstärke; sie sind aber langanhaltend und bis in das Schulalter nachweisbar.

Burchinal und Kollegen gingen der Frage nach, ob sich unterschiedliche Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität und kindlicher Entwicklung in Abhängigkeit von unterschiedlichen Qualitätsniveaus zeigen. Tatsächlich konnten sie nachweisen, dass sich eine Interaktionsqualität oberhalb einer vorher gesetzten Schwelle (zum Beispiel 3,25 auf der Skala des CLASS-Beobachtungsinstruments) als besserer Prädiktor der kindlichen Kompetenzen erwies als eine Interaktionsqualität unterhalb einer solchen Schwelle (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010; Burchinal, Vernon-Feagans, Vitiello, Greenberg & Family Life Project Key Investigators, 2014; Burchinal, Zaslow & Tarullo, 2016). Demnach könnte sich die Wirkung der Interaktionsqualität auf die kindliche Entwicklung erst ab einem bestimmten Qualitätslevel entfalten, insbesondere bei Kindern mit geringen Ausgangskompetenzen.

Öffnung nach außen

Mit Blick auf die Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder ist vor allem die Zusammenarbeit mit Familien zentral. Hier können diverse konkrete Möglichkeiten mit Sprachbezug angeführt werden, wie zum Beispiel die Thematisierung des sprachlichen Entwicklungsstands und Möglichkeiten der Förderung im Entwicklungsgespräch, Tipps und Anregungen zur Sprachförderung im Alltag (zum Beispiel in Tür-und-Angel-Situationen), das Einrichten einer Bibliothek, die auch von Eltern genutzt werden kann, gemeinsame (Vor-)Lesenachmittage et cetera. Lehrl und Kolleginnen (2020) konnten nachweisen, dass sich Anregungen für die sprachliche Förderung ihrer Kinder, die Eltern von frühpädagogischen Fachkräften erhalten, auf die kindliche Sprachentwicklung niederschlagen. Im Kontext der Öffnung nach außen ist auch die Frage der Sprachstandsdiagnostik am Übergang von Kita und Grundschule zu thematisieren (vgl. Kapitel 2.7)

2.3.2 Die Bedeutung struktureller Merkmale für eine hohe sprachliche Prozessqualität

Für die politische Ebene und daher auch für potenzielle Bundesstandards sind strukturelle Merkmale von besonderer Bedeutung, da politische Regulation und Steuerung hier besonderes Handlungspotenzial besitzt. Wie oben dargestellt, wird davon ausgegangen, dass über eine Verbesserung der Strukturqualität die Prozessqualität verbessert wird und dadurch positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung erzielt werden. Die empirische Befundlage ist an dieser Stelle aber nicht immer eindeutig. So gilt es genau zu analysieren, unter welchen Bedingungen Verbesserungen der Strukturqualität auch mit Verbesserungen der Prozessqualität einhergehen.

Hinsichtlich der (sprachpädagogischen) Prozessqualität werden insbesondere die nachfolgend dargestellten Strukturmerkmale als bedeutsame Determinanten diskutiert. Nach einer kurzen Beschreibung der erwarteten Zusammenhänge werden aktuelle empirische Befunde aufgeführt.

Personalausstattung

Für die Personalausstattung wird in der Regel der Personalschlüssel in den Gruppen als zentrale Kennziffer herangezogen, der aufgrund von Ausfallzeiten (Urlaub, Krankheit, Fortbildung) und mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit nicht gleichzusetzen ist mit dem Verhältnis der tatsächlich anwesenden Fachkräfte und anwesenden Kinder in einer Betreuungssituation (Fachkraft-Kind-Relation). Es wird angenommen, dass die Prozessqualität umso höher ist, je weniger Kinder die Fachkräfte betreuen, da sie besser auf jedes einzelne Kind eingehen können und mit Blick auf die sprachliche Bildung das Bildungsangebot und die Sprachlehrstrategien besser an die individuellen Voraussetzungen der Kinder anpassen können. Die Fachkraft-Kind-Relation (FKR) sollte demnach größere Zusammenhänge mit der Prozessqualität aufweisen als der rechnerische Personalschlüssel. Da sich die FKR aber nur durch Beobachtungen und für einen bestimmten Zeitpunkt ermitteln lässt, beziehen sich die meisten Studien auf den rechnerischen Personalschlüssel.

Einige angloamerikanische Studien wiesen positive Zusammenhänge zwischen dem Personalschlüssel und der beobachteten Interaktions- und Prozessqualität nach (für einen Überblick siehe Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016). Für den deutschsprachigen Bereich ergibt sich ein anderes Bild. Während die NUBBEK-Studie (U3-Bereich) positive Zusammenhänge zwischen der Fachkraft-Kind-Relation und der Prozessqualität ermittelte (Tietze et al., 2013), fanden sich in der BiKS-Studie (Kinder ab drei Jahre) nur vereinzelte Zusammenhänge mit dem Verhältnis betreuter Kinder und betreuender Fachkräfte (Kuger & Kluczniok, 2008) und in einer Reihe weiterer Studien gar keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Personalschlüssel und Interaktions- beziehungsweise Prozessqualität (z. B. Anders et al., 2019; Eckhardt & Egert, 2020; Linberg, Kluczniok, Burghardt & Freund, 2019). Auch Studien anderer europäischer Länder ergaben keine bedeutsamen Zusammenhänge von Indikatoren der Personalausstattung und der Prozessqualität (z. B. Barros et al., 2018; Pessanha et al., 2017). Die Unterschiede zwischen angloamerikanischen und deutschen sowie europäischen Befunden lassen sich gegebenenfalls mit einer verringerten Varianz der Prozessqualität in den deutschen und europäischen Stichproben erklären oder mit unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen. Insgesamt spricht auch der deutsche Forschungsstand

dafür, dass die pädagogische Prozessqualität bei jüngeren Kindern sensibler auf den Fachkraft-Kind-Schlüssel reagiert als bei älteren Kindern.

Dabei sollte aber berücksichtigt werden, dass eine Metaanalyse zum Zusammenhang von Personalschlüssel und kindlichen Kompetenzmaßen Hinweise darauf ermittelte, dass sich Effekte des Personalschlüssels erst bei Überschreiten einer bestimmten Schwelle zeigen könnten (Bowne, Magnuson, Schindler, Duncan & Yoshikawa, 2017). Im Hinblick auf die Empfehlung von Viernickel und Fuchs-Rechlin (2016) zur Fachkraft-Kind-Relation von 1 : 4 für zwei- und dreijährige Kinder ergab die Studie von Egert, Quehenberger, Dederer und Wirts (2021) tatsächlich eine höhere Qualität der sprachlich-kognitiven Lernanregung in Bilderbuchbetrachtungen, in denen diese Relation eingehalten wird. Wichtig ist hier zu betonen, dass der Fachkraft-Kind-Schlüssel die Basis für kognitiv anregende Bilderbuchbetrachtungen liefert, die allerdings nur durch didaktische Strategien der Fachkräfte entstehen, über die sie verfügen müssen.

Gleichzeitig gibt es Befunde, dass die Zusammenhänge mit der Prozessqualität stärker ausfallen, wenn die Personalausstattung auf die konkret realisierte Fachkraft-Kind-Relation in der beobachteten Situation bezogen wird (vgl. Egert et al., 2021; Rönna-Böse et al., 2021). Bedeutsam in diesem Zusammenhang sind auch Befunde, dass sich eine emotionale Erschöpfung der pädagogischen Fachkräfte, eine mögliche Folge von Überlastung aufgrund von Fachkräftemangel und der Betreuung zu vieler Kinder, negativ auf die Interaktionsqualität mit den Kindern auswirken kann (Ansari, Pianta, Whittaker, Vitiello & Ruzek, 2022). Trauernicht und Kollegen (2021, *under review*) wiesen diesbezüglich Zusammenhänge von emotionaler Erschöpfung und Empathiefähigkeit sowie emotionaler Erschöpfung und der Anzahl der bildungsbezogenen Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen nach.

Mittelbare pädagogische Arbeitszeit

Mittelbare pädagogische Arbeitszeit bezieht sich auf die Vor- und Nachbereitungszeit, also zum Beispiel auf die Zeit für die Planung und Organisation der pädagogischen Angebote, aber auch auf Tätigkeiten für Beobachtung und Dokumentation oder Zusammenarbeit mit den Familien. Mittelbare pädagogische Arbeitszeit ist also Arbeitszeit, die nicht im Kontakt mit den Kindern verbracht wird – ein weiterer Grund für die Abweichung von Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation. Das Ausmaß der zugestandenen beziehungsweise vertraglich zugesicherten mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit sollte daher auch die Qualität der pädagogischen Angebote mitbestimmen, da sich das Ausmaß an Planung und Vorbereitung positiv auf die Qualität auswirken sollte. Viernickel und Fuchs-Rechlin (2016) empfehlen auf Basis empirischer Grundlagen 16,5 Prozent der wöchentlichen Arbeitszeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten. Tatsächlich zeigten sich in der NUBBEK-Studie auch positive Zusammenhänge mit der Prozessqualität (Tietze et al., 2013).

Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte

Die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte bezieht sich auf die erworbenen Berufsabschlüsse und hängt damit auch mit den im nächsten Kapitel beschriebenen Kompetenzen der Fachkräfte zusammen. Untersuchungen zur Bedeutung der Qualifikation beziehen sich in Deutschland vor allem auf den Anteil der Fachkräfte mit einem einschlägigen akademischen Abschluss (zum Beispiel in Kindheitspädagogik) im Vergleich zu fachschulisch ausgebildeten Fachkräften. Hier zeigt sich ein gemischtes Bild. In der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ waren beispielsweise nur bei einem Teil der Beobachtungsskalen zur sprachbezogenen Interaktions- und Prozessqualität höhere Werte zu verzeichnen, wenn bereits eine der Fachkräfte über einen Hochschulabschluss verfügt (Anders et al., 2019). In der NUBBEK-Studie war ein höherer pädagogischer Berufsabschluss mit einer höheren globalen und domänenspezifischen Prozessqualität verbunden und im Krippenbereich mit einem feinfühligere Interaktionsverhalten der Fachkräfte (Tietze et al., 2013). Die sehr schmale Befundlage in Deutschland ist auf die sehr homogene Fachkraftqualifikation der Erzieherinnen und Erzieher in deutschen Kindertageseinrichtungen zurückzuführen, die zumeist eine fachschulische Ausbildung absolvieren. Die Fachkräfte mit einschlägigem Hochschulabschluss münden tatsächlich nur sehr langsam in die frühpädagogische Praxis ein, was auch an fehlenden Gratifikationsmodellen liegt. In der Metaanalyse von Ulferts und Kolleginnen (2019) erwies sich die Fachkraftqualifikation als einziges bedeutsames Strukturmerkmal für kindliche Kompetenzen.

Gruppenkomposition

Die Gruppenkomposition bezieht sich auf die Zusammensetzung der Gruppen hinsichtlich der Merkmale der betreuten Kinder. Studien fokussierten dabei vor allem auf das Alter und den Migrations- beziehungsweise Sprachhintergrund der Kinder. Beispielsweise wurde ein negativer Zusammenhang zwischen der Altersheterogenität und der Interaktionsqualität nachgewiesen (z. B. Ansari & Pianta, 2019; Tietze et al., 2013). Demnach war die Interaktionsqualität in altersgemischten Gruppen schlechter als in altershomogenen Gruppen. In der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ erwies sich der Anteil von Kindern unter drei Jahren als negativer Prädiktor aller eingesetzten Beobachtungsskalen zur Prozess- und Interaktionsqualität (Anders et al., 2019). Es wurde daher vermutet, dass sich der erhöhte Anspruch an die Arbeit mit unter Dreijährigen sowie die verstärkte Aufmerksamkeit, derer Kleinkinder bedürfen, auf die Interaktionsgestaltung zwischen den Fachkräften und den (älteren) Kindern negativ auswirken. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass die eingesetzten Beobachtungsskalen alterssensitiv sind.

Deutsche Studien belegten außerdem überwiegend negative Zusammenhänge zwischen dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in einer Gruppe und der beobachteten globalen und domänenspezifischen Prozessqualität (Anders et al., 2019; Kuger & Kluczniok, 2008; Tietze et al., 2013). Dies wird mit den damit verbundenen größeren Herausforderungen aufgrund der unterschiedlichen Familiensprachen der Kinder, denen sich die frühpädagogischen Fachkräfte gegenübersehen, erklärt, welche sich auf die pädagogischen Prozesse im Kita-Alltag auszuwirken scheinen (Anders et al., 2019).

Im aktuellen Kita-Bericht des Paritätischen Gesamtverbandes (2022) werden Befunde aufgezeigt, in denen die sozialräumliche Benachteiligung einer Einrichtung mit der Anzahl der Kinder mit Unterstützungsbedarf assoziiert ist. Der Unterstützungsbedarf in der sprachlichen Bildung ist dabei weniger stark mit dem Vorhandensein einer anderen Familiensprache als Deutsch assoziiert als mit dem Bezug von BuT-Leistungen (Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket). Je größer der Anteil der Kinder mit Unterstützungsbedarf ist, desto weniger können die Kindertageseinrichtungen dem Förderbedarf gerecht werden. Bei einem hohen Anteil von Kindern mit Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket gehen deutlich mehr Teilnehmende davon aus, dass der Unterstützungsbedarf hinsichtlich der kindlichen Sprachentwicklung mit dem vorhandenen Personalschlüssel überhaupt nicht (22 Prozent) oder eher nicht (50 Prozent) umgesetzt werden kann.

Fazit

Zur Bedeutung der strukturellen Merkmale für die Prozessqualität in der Kindertagesbetreuung liegen immer noch nur wenige Befunde aus deutschen Studien vor. Die Ergebnisse angloamerikanischer Studien können aufgrund von Unterschieden im System der Kindertagesbetreuung (zum Beispiel Gruppenkonzepte, Altersmischung) jedoch nicht ohne Weiteres übertragen werden. Zudem muss beachtet werden, dass in den meisten Studien mehrere Strukturmerkmale untersucht werden. Die Interaktions- und Prozessqualität wird „nicht von einem einzigen Strukturmerkmal, sondern von mehreren ineinandergreifenden Merkmalen mitbestimmt“ (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016, S. 31). Insgesamt zeichnet sich ab, dass die Fachkraft-Kind-Relation, die Fachkraftqualifikation und der Anteil für mittelbare pädagogische Arbeitszeit relevante, globale Charakteristika sind, die Auswirkungen auf die Höhe der pädagogischen Prozessqualität haben können. In der U3-Betreuung ist die Prozessqualität sensitiver für die Fachkraft-Kind-Relation als bei älteren Kindern. Die Potenziale besserer Strukturen müssen allerdings nutzbar gemacht werden. Hierfür liegt der Schlüssel in der Regel in den personalen Kompetenzen der Fachkräfte. Einrichtungen, die aufgrund ihrer Komposition besondere Herausforderungen haben, benötigen mehr fachliche Unterstützung und haben gegebenenfalls einen höheren Personalbedarf.

2.3.3 Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften als Voraussetzung einer hohen sprachlichen Prozessqualität

Aus den bisherigen Ausführungen zur Prozessqualität und deren Relevanz für die kindliche Entwicklung lässt sich die zentrale Rolle der frühpädagogischen Fachkraft für eine hohe Prozessqualität begründen. Dementsprechend lässt sich auch ein Professionalitätsverständnis einordnen, das sich auf die Bedeutung der professionellen Kompetenzen als strukturelle Voraussetzungen einer hohen Bildungsqualität bezieht (Baumert & Kunter, 2006). Die meisten Arbeiten zu professionellen Kompetenzen greifen auf den Kompetenzbegriff von Weinert (1999) zurück. Hierunter werden Fähigkeiten, Fertigkeiten, Denkmethode und Wissensbestände verstanden, die zur Bewältigung konkreter Aufgaben notwendig sind. Professionelle Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte gelten als grundsätzlich erlernbar und sind dementsprechend durch

Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung weiterzuentwickeln, wodurch sich zentrale Professionalisierungsansätze sowie Ansätze der Qualitätsentwicklung ergeben. Kompetenzmodelle für fröhlich-pädagogische Fachkräfte greifen ganz ähnliche Kompetenzfacetten auf wie Modelle für Lehrkräfte an Schulen (Anders, 2012; Baumert & Kunter, 2006; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011): verschiedene Dimensionen des Professionswissens, pädagogische Einstellungen und Orientierungen, motivationale und emotionale Voraussetzungen, selbstregulatorische Fähigkeiten sowie weitere Aspekte des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses (Anders, 2012). Orientierungen und Einstellungen sind dabei ebenso wie das Selbst- und Rollenverständnis Komponenten der professionellen Haltung. Dem Professionswissen pädagogischer Fachkräfte wird besondere Bedeutung für die Bereitstellung und Gestaltung anregender Lerngelegenheiten beigemessen. In Anlehnung an Shulman (1986, 1987) wird zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemeinem pädagogischen Wissen unterschieden. Das Fachwissen (*content knowledge*) bezieht sich auf das vertiefte, konzeptuelle Hintergrundwissen und vertiefte Verständnis der Inhalte im jeweiligen Bildungsbereich. Das fachdidaktische Wissen (*pedagogical content knowledge*) beschreibt das Wissen darüber, wie Fachinhalte Lernenden verfügbar gemacht werden können, etwa das Wissen über typische fachbezogene Kognitionen von Kindern (zum Beispiel Wissen über Vorstellungen von Kindern, Wissen über typische Denkfehler im Entwicklungsverlauf) oder das Wissen über das Bildungspotenzial von Alltagssituationen. Auch das Wissen über Lern- und Spielmaterialien für die Gestaltung von Lerngelegenheiten sowie das Wissen über effektive Instruktionenstrategien im jeweiligen inhaltlichen Bereich werden hinzugezählt. Für den Bereich der vorschulischen Bildung stellten McCray und Chen (2012) heraus, dass Konzepte des fachdidaktischen Wissens fröhlich-pädagogischer Fachkräfte die Tatsache des überwiegend im Spiel stattfindenden kindlichen Lernens aufgreifen müssen. Das allgemeine pädagogische Wissen (PK) bezieht sich auf die fachübergreifenden Wissensfacetten, welche zur Gestaltung von Lernangeboten und pädagogischen Interaktionen notwendig sind. Hierbei sind Wissenskomponenten angesprochen – wie das Wissen über Lernformen, über Strategien der Gruppenführung, entwicklungspsychologisches Wissen sowie Wissen über Beziehungsgestaltung. Pädagogische Orientierungen und Einstellungen werden sowohl als Kompetenzfacette als auch als Qualitätsdimension im strukturell-prozessualen Modell beschrieben. Die motivationalen und emotionalen Aspekte des professionellen Handelns sind mit den pädagogischen Orientierungen und Einstellungen eng verwandt. Sie werden aber dennoch in der Regel als eigenständige Kompetenzfacette fröhlich-pädagogischer Fachkräfte behandelt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Als besonders bedeutsame Aspekte werden die eigene emotionale Haltung zu den fachlichen Inhalten und Bildungsbereichen, Interesse und Freude an den Inhalten sowie der erlebte Enthusiasmus bei der Gestaltung der Lerngelegenheiten und die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Gestaltung von Lernprozessen diskutiert. Selbstregulatorische Fähigkeiten beziehen sich auf einen angemessenen, gesunden Umgang mit den beruflichen Anforderungen (Viernickel, Voss & Mauz, 2017). Reflexionsfähigkeit, Offenheit, Kooperationsfähigkeit, forschende Haltung oder der Wunsch nach Weiterentwicklung der eigenen Professionalität sind weitere Aspekte des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses, die als relevante professionelle Kompetenzen von fröhlich-pädagogischen Fachkräften definiert werden. Alle benannten Kompetenzen lassen sich spezifisch für den Bereich Sprache ausdifferenzieren.

Hopp, Thoma und Tracy (2010) beschreiben ein Modell, welches Sprachförderkompetenz als Kompetenz beschreibt, Sprachfördersituationen im Rahmen des pädagogischen Alltags zu schaffen. Hier sollen pädagogische Fachkräfte die Bedingungen des natürlichen Spracherwerbs nachbilden. Gleichzeitig soll die Sprache auf den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes hin abgestimmt werden. Hierfür benötigen sie „bereichsbezogene Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Handlungen (Machen)“ (Hopp et al., 2010, S. 614). Hierdurch werden sie zum Beispiel dazu befähigt, geeignete Verfahren zur Sprachdiagnostik auszuwählen sowie begründete Entscheidungen über die Planung und Durchführung von Maßnahmen der sprachlichen Bildung durchzuführen.

2.4 Sprachbezogene pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung: Status quo

In diesem Kapitel werden empirische Ergebnisse zum aktuellen Stand der in Kapitel 2.3 dargestellten Konstrukte beschrieben: Es geht um bedeutsame, strukturelle Determinanten der sprachpädagogischen Prozessqualität, um Indikatoren der sprachbezogenen Prozessqualität selbst sowie um relevante Kompetenzen und Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte für die Umsetzung der sprachpädagogischen Arbeit.

2.4.1 Strukturelle Merkmale

Die Auswahl der hier dargestellten Strukturmerkmale entspricht den in Kapitel 2.3.2 diskutierten Merkmalen. Zur Beschreibung des Status quo werden vorwiegend aktuelle und möglichst repräsentative Daten herangezogen, teilweise ergänzt um weitere Befunde, sofern diese zusätzliche Erkenntnisse liefern.

Personalausstattung

Im Jahr 2021 lag der Personalschlüssel in Gruppen mit Kindern unter drei Jahren im Bundesdurchschnitt bei 1 : 3,8. Für Gruppen mit älteren Kindern bis zum Schuleintritt lag dieser Wert bei 1 : 8,1 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Insgesamt hat sich der Personalschlüssel seit 2018 leicht verbessert (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Dennoch darf nicht vernachlässigt werden, dass es große regionale Unterschiede in der Personalausstattung gibt. Beispielsweise variiert der U3-Personalschlüssel zwischen 2,8 in Baden-Württemberg und 5,6 in Mecklenburg-Vorpommern beziehungsweise im Ü3-Bereich zwischen 6,4 in Baden-Württemberg und 12,0 in Mecklenburg-Vorpommern (BMFSFJ, 2021). Es werden generell in den westdeutschen Bundesländern bessere Personalschlüssel beobachtet als in den ostdeutschen Bundesländern.

Dies wurde auch deutlich in einer aktuellen Befragung von Leitungskräften des Paritätischen Gesamtverbandes, bei der Teilnehmende aus Ostdeutschland deutlich häufiger angaben, mit dem vorhandenen Personalschlüssel den Förder- und Unterstützungsbedarf für die kindliche Sprachentwicklung nicht umsetzen zu können (Der Paritätische Gesamtverband, 2022). Bundesweit gab über die Hälfte der befragten Leitungskräfte an, dass man dem kindlichen Unterstützungsbedarf im Bereich sprachliche Bildung und Sprachförderung eher nicht (40 Prozent) beziehungsweise überhaupt nicht (12 Prozent) gerecht werden kann (Der Paritätische Gesamtverband, 2022). Diese

Zahlen müssen sicher auch vor dem Hintergrund des durch die Corona-Pandemie erhöhten Krankenstands und der hierdurch verursachten Verschärfung der Problematik des Fachkräftemangels betrachtet werden. Dennoch weisen die Befunde auf einen deutlichen Handlungsbedarf hin.

Es wurde zudem festgestellt, dass die Personalausstattung in Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund etwas besser ist als in Gruppen mit einem niedrigeren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Im Jahr 2020 beispielsweise betrug der U3-Personalschlüssel in Gruppen mit weniger als 25 Prozent Kindern mit Migrationshintergrund 1 : 3,9, während er in Gruppen mit mehr als 25 Prozent Kindern mit Migrationshintergrund 1 : 3,4 betrug (in Ü3-Gruppen war dies 1 : 8,4 versus 1 : 7,5; BMFSFJ, 2021). Hier wurde allerdings diskutiert, dass diese Effekte auch auf personelle Verbesserungen durch das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ zurückgeführt werden könnten (BMFSFJ, 2021, S. 80).

Mittelbare pädagogische Arbeitszeit

Bisherige Studien kamen überwiegend zu dem Ergebnis, dass in deutschen Kindertageseinrichtungen nur eine sehr geringe oder keine Bereitstellung von Arbeitszeit für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit üblich sind (vgl. Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013; Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015). Dies hat zur Folge, dass Planungen und Dokumentationen häufig parallel zur Betreuung der Kinder, zum Beispiel während des Mittagsschlafs, oder in der Freizeit geleistet werden müssen beziehungsweise nicht umgesetzt werden können. Im aktuellen Gute-KiTa-Bericht werden dagegen auf Basis von Befragungen durchschnittlich 7,7 Stunden für Gruppenleitungen und 7,6 Stunden für pädagogische Fachkräfte berichtet (BMFSFJ, 2021), was sogar etwas über den von Viernickel und Fuchs-Rechlin (2016) empfohlenen 16,5 Prozent der wöchentlichen Arbeitszeit liegt. Aufgrund der Diskrepanz zwischen diesen Befunden und empirischen Ergebnissen aus anderen Studien wurden jedoch Zweifel an der Validität dieser Daten geäußert, die möglicherweise durch Verzerrungen während der Corona-Pandemie oder generelle Validitätsprobleme bei Arbeitszeitangaben erklärt werden können (Rönnau-Böse et al., 2021).

Die Ergebnisse des Gute-KiTa-Berichts zeigen außerdem eine große Varianz in der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit sowohl zwischen den Bundesländern als auch innerhalb der Bundesländer. In Sachsen beispielsweise wurden für Gruppenleitungen nur 3,4 Stunden mittelbare pädagogische Arbeitszeit berichtet und in Mecklenburg-Vorpommern nur 3,9 Stunden für pädagogische Fachkräfte (BMFSFJ, 2021).

Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte

Wie die Fachkräftebarometer der letzten Jahre zeigen, hat sich das Qualifikationsgefüge in Deutschland seit 2006 wenig geändert (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, 2019, 2021). Wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird, hat sich der Anteil der Fachkräfte mit einschlägigem Hochschulabschluss zwischen 2006 und 2020 verdoppelt. Dabei sind mit Schwankungen zwischen

drei und elf Prozent allerdings große Unterschiede zwischen den Bundesländern zu verzeichnen. Den Bundesländern gelingt es also unterschiedlich gut, qualifizierte Fachkräfte mit Hochschulabschluss in die frühpädagogische Praxis einzubinden.

Außerdem wird deutlich, dass die Unterschiede in den Qualifikationsstrukturen zwischen Ost- und Westdeutschland relativ konstant geblieben sind. So weisen die pädagogischen Fach- und Leitungskräfte in Ostdeutschland immer noch ein etwas höheres Qualifikationsniveau auf als in Westdeutschland. Gleichzeitig zeigt sich, dass Maßnahmen gegen den Fachkräftemangel durch den Ausbau des Quer- und Seiteneinstiegs nicht zu einer Erhöhung des Anteils pädagogisch Tätiger ohne einschlägigen Berufs- oder Hochschulabschluss geführt haben.



Abbildung 1

Pädagogisches und leitendes Personal in Kindertageseinrichtungen nach Qualifikationsniveau 2006 bis 2020 (in Prozent)

Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021), S. 34

Einrichtungs- und Gruppenkomposition

Im Jahr 2021 haben 34 Prozent der Kinder unter drei Jahren ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen; dieser Anteil blieb damit seit 2015 relativ stabil (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Hinsichtlich der Altersmischung gibt es große Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern. In Ostdeutschland werden in rund 45 Prozent aller Gruppen nur Kinder des gleichen Jahrgangs betreut. In Westdeutschland dominieren für Kinder unter drei Jahren dagegen Gruppen, in denen Kinder aus zwei Jahrgängen betreut werden. In

Kindergärten, die auch für Zweijährige geöffnet sind, gibt es überwiegend Gruppen, in denen Kinder aus vier Jahrgängen betreut werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung steigt kontinuierlich an. So ist der Anteil in den letzten zehn Jahren von 20 Prozent auf 27 Prozent gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). In der Gruppe der Kinder unter sechs Jahren haben sogar 40 Prozent einen Migrationshintergrund; neun von zehn dieser Kinder werden in Deutschland geboren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Dies spiegelt sich (mit regionalen Unterschieden) auch entsprechend in den Kindertageseinrichtungen wider, wobei Kinder mit Migrationshintergrund etwas seltener die Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen. So hatten im Jahr 2020 15,3 Prozent der Kinder unter drei Jahren und 23,3 Prozent der Kinder zwischen drei Jahren und Schuleintritt in der Kindertagesbetreuung eine nichtdeutsche Familiensprache (BMFSFJ, 2021, S. 141). Hierbei bestehen allerdings große Unterschiede zwischen den Bundesländern. Die Bildungsbeteiligung betrug 2020 bei den unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund 25 Prozent und lag damit 12 Prozentpunkte unter der Bildungsbeteiligung der Kinder unter drei Jahren ohne Migrationshintergrund. Bei den Kindern ab drei Jahren und bis zum Schuleintritt betrug der Unterschied immerhin noch 11 Prozentpunkte (80 Prozent versus 91 Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Weitere Daten weisen darauf hin, dass der Anteil der von Armut betroffenen Kinder ebenfalls steigt. Auch in dieser Gruppe ist von einem erhöhten Sprachförderbedarf auszugehen.

2.4.2 Sprachbezogene Prozessqualität

Ende der 1990er Jahre wiesen 69 Prozent der Gruppen in deutschen Kindertageseinrichtungen in einer großen repräsentativen Beobachtungsstudie eine mittelmäßige Prozessqualität auf; in nur 29 Prozent der beobachteten Gruppen wurde eine gute Qualität festgestellt (Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005). Die NUBBEK-Studie zeigte etwa 15 Jahre später ähnliche Qualitätswerte in der durchschnittlichen globalen und domänenspezifischen Prozessqualität (Tietze et al., 2013). Erneut wurde eine nur mittelmäßige Qualität im Durchschnitt nachgewiesen und bei weniger als 10 Prozent fand man eine gute oder sehr gute Qualität. Gleichzeitig wurde in der NUBBEK-Studie eine große Varianz in den Ausprägungen der Prozessqualität belegt. Vergleichbare Ergebnisse lieferte die BiKS-Studie, die in zwei Bundesländern umfassend die Qualität von Kindertageseinrichtungen untersuchte (Kuger & Kluczniok, 2008). Untersuchungen in Deutschland mit dem CLASS-Beobachtungsinstrument wiesen ebenfalls auf geringe Ausprägungen in der Interaktions- und Anregungsqualität hin: 1,61 bei Stuck, Kammermeyer und Roux (2016), 2,47 bei von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser und Hamre (2014) und 2,49 bei Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier und Danay (2016). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die CLASS-Skalen von 1 bis 7 reichen und bei Werten unter 3 eine geringe Qualität angenommen wird. Auch der von Burchinal und Kollegen untersuchte Schwellenwert (vgl. Kapitel 2.3.2) lag bei 3,25.

Weitere Studien belegen zusätzlich hinsichtlich der sprachlichen, mathematisch und kognitiv anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen oftmals eine nur mittelmäßige Qualität (Anders & Roßbach, 2019; Pakarinen et al., 2010; Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014). Mit

Blick auf die Merkmale besonders entwicklungsförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen zeigen Untersuchungen,

- dass *sustained shared thinking* bislang selten in der pädagogischen Praxis beobachtet werden kann (z. B. Hopf, 2012; König, 2009; Viernickel et al., 2013);
- dass Sprachmodellierungs- und Sprachlehrstrategien noch selten eingesetzt werden (Beckerle et al., 2018; Briedigkeit, 2011; Girolametto & Weitzman, 2002; König, 2009; Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014);
- dass pädagogische Fachkräfte ihre sprachlichen Äußerungen kaum an die Sprachkompetenzen der Kinder anpassen (Albers, 2009; Geyer & Müller, 2021; Hormann & Skowronek, 2019);
- dass Kinder mit schwächeren Sprachkompetenzen eine geringere Sprachanregung durch die pädagogischen Fachkräfte erhalten (Albers, Bendler, Lindmeier & Schröder, 2013; Girolametto & Weitzman, 2002);
- dass Alltagssituationen in der Kita (zum Beispiel Mahlzeiten, Freispiel, Pflegesituationen) bislang nur unzureichend zur sprachlichen Unterstützung genutzt werden (Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al. 2014);
- dass offene Fragen nur selten im pädagogischen Alltag vorkommen (Briedigkeit, 2011; König, 2009);
- dass pädagogische Fachkräfte deutlich größere Redeanteile haben als die Kinder (Beckerle, 2017; Böhm, Stelter & Jungmann, 2017; Cordes, Radan & Wirts, 2019; Simon & Sachse, 2013);
- dass in Gruppen mit einem höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund eine geringere Prozessqualität erreicht wird (z. B. Kuger & Kluczniok, 2008).

Insgesamt wurde festgestellt, dass nur ein geringer Teil der Interaktionsprozesse in der Kindertagesbetreuung eine hohe Anregungsqualität erreicht (Albers, 2009; König, 2009). Allerdings gibt es auch Hinweise, dass die sprachbezogene Qualität durch die verschiedenen Initiativen auf Bundes- und Landesebene zur Verbesserung der sprachlichen Anregungsqualität gestiegen ist (aktuelle Analysen aus der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“). Weiterentwicklungen der sprachpädagogischen Qualität scheinen dabei von einer kontinuierlichen fachlichen Unterstützung abhängig zu sein.

2.4.3 Fachkraftqualifikation und sprachbezogene professionelle Kompetenzen

Durch die formale Qualifikation lassen sich nur bedingt Schlussfolgerungen hinsichtlich der professionellen Kompetenzen der Fachkräfte ableiten, da innerhalb der Ausbildungsgänge große Variationen in der curricularen Ausrichtung bestehen. Mit Blick auf die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher ist außerdem zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um eine Breitbandausbildung handelt, die nicht ausschließlich für die Arbeit mit Kindern im vorschulischen Alter qualifiziert, sondern auch zur Arbeit mit älteren Kindern und jungen Erwachsenen. Es liegt auf der Hand, dass die Zeiten, die spezifisch auf die Qualifizierung zur sprachpädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen ausgerichtet sind, zu gering sind. Zudem haben sich die Anforderungen in der frühen sprachlichen Bildung in den letzten Jahren verändert und erhöht. Daher ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Fachkräfte weiteren Qualifizierungsbedarf im Bereich der frühen sprachlichen Bildung hat.

Blickt man auf den empirischen Forschungsstand, so liegen nur wenige Befunde zu den sprachspezifischen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften vor. Verschiedene Studien zeigen auf, dass die Sprachförderkompetenzen von pädagogischen Fachkräften eine hohe Varianz aufweisen und insgesamt von eher niedrigerer Qualität sind (u. a. Faas, 2013). Eine weitere Qualifizierung des pädagogischen Personals wird demzufolge für erforderlich erachtet. Viele Fachkräfte verfügen nur über geringes Wissen über Sprachlehrstrategien (Kämpfe, Betz, Kucharz & Rezagholinia, 2019). Zudem können nicht immer Zusammenhänge zwischen dem bereichsspezifischen Wissen und dem professionellen Handeln nachgewiesen werden (Beckerle, 2017; Ofner, 2014); immer wieder werden sogenannte „Transferlücken“ zwischen den Kompetenzfacetten Wissen und Handeln festgestellt (Böhm et al., 2017; Faas, 2013).

Auch die Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ lieferte Erkenntnisse zu professionellen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften. So wurden im Rahmen von Fachkräftebefragungen Überzeugungen (Überzeugungen zum Umgang mit kultureller Vielfalt und sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen) sowie Selbstwirksamkeitserwartungen als Indikatoren für die professionellen Kompetenzen der beobachteten Fachkräfte ermittelt (Anders et al., 2019). Die multikulturellen Überzeugungen (Skala zu den „Überzeugungen zum Umgang mit kultureller Vielfalt“) sind mit einem Mittelwert von $M = 4.4$ bei den Fachkräften sehr stark ausgeprägt, wobei die Standardabweichung mit $SD = 0.6$ relativ klein ausfällt (bei einer fünfstufigen Antwortskala von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“) (Anders et al., 2019). Bei den assimilativen Überzeugungen (Skala zu den „Überzeugungen zum Umgang mit kultureller Vielfalt“) ergibt sich ein Durchschnittswert von $M = 3.3$ ($SD = 0.6$), welcher aufzeigt, dass die Fachkräfte die Aussagen zu assimilativen Überzeugungen weder völlig ablehnen noch ihnen voll und ganz zustimmen und sich im Mittelfeld der Antwortmöglichkeiten bewegen (Anders et al., 2019). Im Hinblick auf die Lehr-Lern-Überzeugungen im Bereich Sprache erfährt die alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Durchschnitt mit $M = 4.6$ eine etwas höhere Zustimmung ($SD = 0.4$) als die Überzeugungen zur additiven Sprachförderung ($M = 3.3$ und $SD = 0.8$), allerdings wird ebenfalls deutlich, dass die Fachkräfte beide Ansätze durchaus als relevant erachten (Anders et al., 2019). Wieduwilt und Kolleginnen (2023) ermittelten tendenziell positive Zusammenhänge der Zustimmung zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung mit der beobachteten Prozessqualität.

Diese Befunde verdeutlichen, dass auch die Orientierungen und Überzeugungen von Fachkräften in Fortbildungen aufgegriffen werden sollten.

Generell gibt es eine hohe Fortbildungsbereitschaft bei Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, die stärker ausgeprägt ist als bei anderen Berufsgruppen, unter anderem bei Lehrkräften (von Hippel, 2011). Interessanterweise teilen Fachkräfte selbst die Einschätzung eines Kompetenzdefizits oft nicht, sondern weisen hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit Blick auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen und die Anforderungen früher sprachlicher Bildung auf (Anders et al., 2019; Beher & Walter, 2012).

2.5 Sprachbezogene pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung: Ansätze der Weiterentwicklung

Auf Basis der bisherigen Ausführungen sollen in Kapitel 2.5. Ansätze der Weiterentwicklung der sprachbezogenen pädagogischen Qualität dargestellt werden. Als übergreifendes Ziel kann formuliert werden, die Bedingungen dafür zu schaffen, dass jedes Kind sprachbezogene Bildungsangebote erhält, deren Qualität die Schwelle überschreitet, um positive Wirkungen entfalten zu können. Hierbei soll auf die Verbesserung struktureller Merkmale (Kapitel 2.5.1), Fort-, Weiterbildung und Teamentwicklung (2.5.2), Stärkung der Fachberatung (2.5.3), verbindliche Evaluation der sprachbezogenen pädagogischen Qualität (2.5.4) sowie die Stärkung von Einrichtungen mit besonderen Herausforderungen (2.5.5) eingegangen werden.

2.5.1 Verbesserung struktureller Merkmale

Die Strukturqualität definiert den Rahmen, in dem jegliche pädagogischen Prozesse stattfinden. Auch wenn sich empirisch nicht immer ein Zusammenhang zwischen Fachkraft-Kind-Schlüssel und der Qualität der pädagogischen Prozesse zeigt (siehe oben), so ist ein angemessener Schlüssel dennoch Voraussetzung für individualisierte und adaptive Pädagogik, wie zum Beispiel dialogisches (Vor-)Lesen in Kleingruppen. Gründe dafür, dass die Verbesserung struktureller Rahmenbedingungen nicht immer unmittelbar in einer messbaren Verbesserung der pädagogischen Prozessqualität mündet, sind unterschiedlich. So ist zunächst einmal davon auszugehen, dass es gut qualifizierten frühpädagogischen Fachkräften über längere Zeit gelingt, trotz suboptimaler Rahmenbedingungen eine hohe pädagogische Qualität aufrechtzuerhalten. Im Verlauf stellen sich dann aber oft Symptome emotionaler Erschöpfung ein, die dann zu verringerter Qualität, Krankenstand und Fluktuation führen, welche die strukturellen Rahmenbedingungen weiter verschlechtern.

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen auch mit einer Anpassung der pädagogischen und didaktischen Strategien einhergehen muss, um sich sichtbar in einer verbesserten pädagogischen Prozessqualität niederschlagen. Das heißt, eine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen sollte mit Maßnahmen der Befähigung sowie Maßnahmen der Überprüfung der Implementationsqualität einhergehen.

Wertvolle pädagogische Prozesse bauen auf einer Erfassung des Entwicklungsstands des Kindes auf, werden vor- und nachbereitet und beziehen die Eltern intensiv in die pädagogische Arbeit mit ein. Aus diesem Grund ist (ebenso wie bei Lehrkräften in Grund- und weiterführenden Schulen) mittelbare pädagogische Arbeitszeit (mpA) eine absolut notwendige Voraussetzung für eine hohe pädagogische Prozessqualität. Da bisherige Schätzungen der notwendigen mpA vom Status quo ausgehen, nicht aber zusätzlichen Bedarf – zum Beispiel durch eine intensivere Zusammenarbeit mit Familien – einbeziehen, sind die bisher ermittelten Bedarfe als Untergrenze zu bewerten. Für die positive Auswirkung gilt ebenso wie für den Fachkraft-Kind-Schlüssel, dass zusätzlich Strukturen geschaffen werden müssen, die die Nutzbarmachung der mpA für die Verbesserung der pädagogischen Prozesse sicherstellen. So sollten zum Beispiel Fortbildungsangebote zur Zusammenarbeit mit Familien, Planung/Nachbereitung und Dokumentation gemacht werden beziehungsweise Systeme so gestaltet werden, dass Dokumentation unmittelbar für die pädagogische Arbeit nutzbar gemacht werden kann. Darüber hinaus sollten Räume und Rückzugsmöglichkeiten für die Fachkräfte für solche Arbeiten zur Verfügung gestellt werden.

2.5.2 Fort-, Weiterbildung und Teamentwicklung

Fort- und Weiterbildungen haben das Potenzial, die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte berufsbegleitend zu erweitern und zu verbessern und die Fachkräfte auf neue Anforderungen vorzubereiten. Tatsächlich ist die Fortbildungsbereitschaft von pädagogischen Fachkräften stärker ausgeprägt als in anderen Berufsgruppen, zum Beispiel bei Lehrkräften (von Hippel, 2011). Allerdings sind empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen nicht konsistent. Es zeigt sich, dass der Transfer von erworbenem Wissen und Kompetenzen in den pädagogischen Alltag nicht immer gelingt. Neuere Studien geben Hinweise darauf, unter welchen Bedingungen Fort- und Weiterbildungen besonders wirksam sind.

Die Evaluationsstudien der BiSS-Initiative belegten mit aktuellen Daten, dass die Weiterbildungsangebote zur Verbesserung der sprachpädagogischen Angebote vor allem im Sinne einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung nur zu wenigen Veränderungen in der pädagogischen Praxis geführt haben (z. B. Kämpfe et al., 2019; Wirts et al., 2019). Zwar konnten teilweise Verbesserungen in den direkt trainierten Bereichen nachgewiesen werden. Nach den Untersuchungen von Wirts et al. (2019) zeigte sich zum Beispiel eine signifikante Reduktion des Rede- und Vorleseanteils der Fachkraft bei der Bilderbuchbetrachtung und damit eine Zunahme des Redeanteils der Kinder oder auch eine Erhöhung der Länge der fachkraftinitiierten Gespräche. Ein Transfer auf andere als in der Fortbildung behandelte Situationen fand jedoch nicht statt. Für das Weiterqualifizierungskonzept „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer, King, Roux & Metz, 2014), dem in einer vorherigen Evaluation sowohl unmittelbare als auch längerfristige Effekte auf das sprachförderliche Verhalten der pädagogischen Fachkräfte bescheinigt wurden (Kammermeyer, Roux, Metz, Leber, Biskup-Ackermann & Fondel, 2018; Kammermeyer, Metz, Leber, Roux, Biskup-Ackermann & Fondel, 2019), wurden die Ergebnisse aus der BiSS-Evaluation als „nicht völlig überzeugend“ beurteilt (Beckerle, Mackowiak, Koch, von Dapper-Saalfels, Löffler & Heil, 2019, S. 191). So fanden sich zwar erste Verbesserungen auf Ebene des Wissens; auf Ebene des Handelns wurden jedoch nur positive Effekte bezüglich des Einsatzes von Fragen festgestellt, nicht aber hinsichtlich der Sprachmodellierung.

Metaanalysen fassen den Forschungsstand zur Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zusammen. So wurden beispielsweise moderate positive Effekte auf die Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften ermittelt, wobei die Effekte auf die Fertigkeiten geringer waren als auf das Wissen oder die Einstellungen (Fukkink & Lont, 2007). Eine Metaanalyse zur Wirkung von Fort- und Weiterbildungen auf die Interaktionsqualität von pädagogischen Fachkräften (Egert & Dederer, 2018) ergab einen moderaten Overall-Effekt für die berücksichtigten Studien von hoher methodischer Qualität. Die Autoren schlussfolgern, dass die Interaktions- und Anregungsqualität in Kindertageseinrichtungen durch Fort- und Weiterbildungen verbessert werden kann. Eine weitere Metaanalyse zur Wirkung von Fort- und Weiterbildungen in der frühen Bildung weist auf moderate Effekte auf die pädagogische Qualität und kleine Effekte auf die kindliche Entwicklung hin (Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018).

Gegenstand von Untersuchungen war ebenfalls, unter welchen Bedingungen Fort- und Weiterbildungen besonders wirksam sind. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich bei Wirts et al. (2019, S. 14 f.) und wird hier wiedergegeben:

„Positive Auswirkungen auf die Umsetzung des Gelernten an den Arbeitsplatz haben folgende Kriterien des Trainingsdesigns (Wie?):

- Aufgabenbezogenes Lernen in kleinen Schritten
- Aktivierende Methoden (wie Übungen und mentale Planungsprozesse) besser als passive Formate mit Vorträgen
- Feedback und Verhaltensmodellierung sowie Weiterbildungen mit individuellen Unterstützungsformaten, wie z. B. Coaching, Videofeedback
- Durchführung von Seminaren mit mehreren Kurseinheiten (Egert & Dederer, 2018)
- Trainingsintensität (Weiterbildungsstunden, Trainingsdauer und Frequenz), allerdings im pädagogischen Feld keine einfachen linearen Zusammenhänge mit dem Transfererfolg

Der Trainingsinhalt (Was?) hat einen Einfluss auf die Anwendung am Arbeitsplatz:

- Zusammenhang zwischen Trainingsinhalt und Arbeitsfeld muss erkennbar sein, um neu erworbenes Können auch dort anzuwenden. Eine höhere Relevanz des Inhalts ist besser für den Transfer an den Arbeitsplatz.
- Gut definierte Lernziele, insbesondere gemeinsam erarbeitete und transparente Ziele, unterstützen den Transfer.

Merkmale der Teilnehmer/-innen (Wer?) bedingen den Transfer des Gelernten auf den Arbeitsplatz:

- Selbstwirksamkeit hängt mit der Performanz nach dem Training sowie der Verfestigung des Gelernten zusammen.
- Die Motivation der Teilnehmerinnen/Teilnehmer, Kontrollüberzeugungen (*locus of control*) und Ängstlichkeit zeigen kleinere Korrelationen mit Wissenserwerb und Performanz.
- Personen mit viel Vorwissen profitieren insbesondere von festgelegten Curricula weniger oder zeigen z. T. sogar negative Entwicklungen (*expertise reversal effect*).

Kontext- und Arbeitsbedingungen haben Einfluss auf den Weiterbildungserfolg:

- Positives Arbeitsklima
- Unterstützung durch die Vorgesetzte/den Vorgesetzten und durch Kolleginnen/Kollegen,
- Lernende, die sich mit dem Arbeitgeber identifizieren und betrieblich engagiert sind, zeigen eine häufigere Anwendung des im Training gelernten Verhaltens im Arbeitskontext.
- Eine systematische Karriereplanung mit festgelegten Karrierezielen steht in Zusammenhang mit der Job-Performanz nach der beruflichen Weiterbildung.“

Kindertageseinrichtungen sind auch durch die aktuellen Rahmenbedingungen sehr dynamische Organisationen und unterliegen großen Wechseln im Personal. Es verwundert daher nicht, dass Fortbildungseffekte oftmals kurze Zeit nach dem Ende der Fortbildungen wieder verpuffen (z. B. Roßbach, Sechtig & Freundt, 2010). Darüber hinaus sind die Weitergabe der Fortbildungsinhalte im Team beziehungsweise interne Qualitätsentwicklung notwendige Voraussetzungen für eine nachhaltige Verbesserung der sprachbezogenen Qualität von Kindertageseinrichtungen (z. B. Resa et al., 2018). Als Voraussetzung für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung kann daher die kontinuierliche fachliche Unterstützung im Bereich der sprachlichen Bildung von allen Kindertageseinrichtungen definiert werden. Große Bundesinitiativen im Bereich der sprachlichen Bildung, aber auch in anderen Bildungsbereichen, haben gezeigt, dass die Implementation von Funktionsstellen mit einer Multiplikatorenrolle für die Team- und Qualitätsentwicklung eine wirksame Struktur zur Verbesserung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen darstellt.

2.5.3 Stärkung der Fachberatung

In der Kinder- und Jugendhilfe stellt die Fachberatung eine organisationsbezogene Dienstleistung dar, die der kontinuierlichen fachlichen Unterstützung von Kindertageseinrichtungen dient (Deutscher Verein, 2012). Sie soll per Definition qualitätssichernd und -entwickelnd wirken (ebd.). Eine klare Definition der Tätigkeit von Fachberatung liegt allerdings nicht vor. Neben dieser Definition existieren viele weitere, mit denen das breite und heterogene Aufgabenfeld der Fachberatung aus jeweils verschiedenen Perspektiven beschrieben wird. Die Rollen und Aufgabenprofile von Fachberatungen sind divers und unterscheiden sich zwischen Bundesländern, innerhalb von Bundesländern und zwischen Trägern. Hauptaufgaben bestehen in der Qualifizierung und Weiterbildung, der Organisations- und Personalentwicklung, Kooperation und Vernetzung, der Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte sowie der Konfliktberatung. In einigen Systemen ist die

Fachberatung mit der Fachaufsicht verwoben. In diesen Fällen ist die Rolle der Beratung oft schwierig einzunehmen, da diese ein Vertrauensverhältnis und die Möglichkeit der Reflexion und des Aufgreifens kritischer Abläufe impliziert, die gegebenenfalls von der Fachberatung geahndet werden müssten (Hruska, 2018).

Fachberatungen sind in der Regel fest angestellt (befristet oder unbefristet), können aber auch als Selbstständige tätig sein und arbeiten entweder für einen Träger oder trägerübergreifend (Leygraf, 2013). Die Anzahl der zu betreuenden Einrichtungen variiert hierbei stark und beeinflusst letztlich, wie intensiv Qualitätsentwicklungsprozesse von den Fachberatungen begleitet werden können (WiFF, 2021). Im Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ wurde die Struktur der Fachberatung aufgegriffen und zur kontinuierlichen fachlichen Unterstützung und Beratung der Einrichtung bei der Weiterentwicklung der Qualität der sprachlichen Bildungsarbeit aktiviert. Das Aufgreifen und die Aktivierung dieser systemimmanenten Ressource erwies sich als erfolgreich. In der Evaluation zeigte sich, dass die Fachberatung einen qualitätssteigernden Effekt haben kann. Voraussetzung hierfür sind eine hohe Beratungsqualität und eine hinreichende Beratungsintensität sowie ein Rollenverständnis, das über reine Fortbildungsberatung hinausgeht, also qualifizierend wirkt (z. B. Anders et al., 2022).

Es gibt vielfältige Zugangswege zu dem heterogenen Berufsfeld der Fachberatung. Dementsprechend sind auch die Eingangserfahrungen sehr heterogen. Die Ansprüche an die Professionalität von Fachberatungen sind ähnlich wie in anderen pädagogischen Tätigkeitsfeldern. Dementsprechend kann auch hier Professionswissen als notwendige Voraussetzung definiert werden. Relevant ist ein Wissen über die Fachinhalte ebenso wie Beratungswissen. Es zeigt sich in der angesprochenen Evaluation allerdings, dass nicht nur die frühpädagogischen Fachkräfte und Leitungen von frühpädagogischen Einrichtungen, sondern auch die Fachberatungen einen Qualifizierungsbedarf haben. So zeigten Hummel und Kolleginnen (2020), dass ein Teil der Fachberatungen über wenig Wissen über Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien verfügen. Aktuell wird deutlich, dass auch ein Qualifizierungsbedarf mit Blick auf Zukunftsthemen (zum Beispiel digitale Medienbildung) vorhanden ist. Der notwendige Bedarf an Fachberatung für die kontinuierliche Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung kann vermutlich nicht durch die existierende Fachberatungsstruktur (gerade vor dem Hintergrund des Auslaufens des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“) sichergestellt werden. Wie die Fachberatung als zusätzliche Qualifizierungsressource in den Kindertageseinrichtungen wirkt, hängt auch davon ab, welche Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume sie vorfindet und ermöglicht werden (WiFF, 2021). Im Hinblick auf die Qualität der Fachberatungsarbeit nimmt, wie bereits durch die vorgestellten Evaluationsergebnisse verdeutlicht, die eigene Professionalisierung der Fachberatungen eine ebenso bedeutsame Rolle ein. Einerseits geht es hier um die eigene systematische Qualitätsentwicklung, andererseits um die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildungen, um Wissen kontinuierlich zu aktualisieren und schließlich auch in die Kindertageseinrichtungen zu tragen (WiFF, 2021).

2.5.4 Verbindliche Evaluation der sprachbezogenen pädagogischen Qualität

Die frühpädagogische Arbeit in Deutschland ist stark an den kindlichen Interessen ausgerichtet und wird in das kindliche Spiel und Alltagssituationen eingebettet. Die Fachkraft versteht ihre Rolle oftmals als begleitend und unterstützend, nicht aber als lenkend für die pädagogische Interaktion. Auf Ebene von Trägern, Einrichtungen und Fachkräften besteht große Freiheit in der Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit. Dieses bietet viele Vorteile für Kinder (vgl. Anders, 2015). Gleichzeitig besteht auch die Gefahr, dass sprachpädagogische Arbeit nicht so implementiert wird, dass jedes Kind ein verbindliches Angebot erhält. Die Nutzbarmachung von strukturellen Verbesserungen für die Stärkung der Qualität der sprachbezogenen Interaktionen ist aber letztlich zentral für die mögliche Stärkung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder. Die Verbindlichkeit eines guten sprachlichen Bildungsangebots für alle Kinder in den Einrichtungen sollte sichergestellt werden. Interne und externe Evaluation stellen zentrale Elemente in jeglichem Qualitätsentwicklungsprozess und Qualitätsmanagementsystem dar. Interne und externe Evaluationen können daher maßgeblich zur Verbesserung des sprachlichen Bildungsangebots beitragen, insbesondere wenn sie mit Zertifizierung verbunden sind.

2.5.5 Stärkung von Einrichtungen mit besonderen Herausforderungen

Familien wählen die Kindertageseinrichtung häufig wohnortnah. Daher bilden sich die regional unterschiedlichen Anteile von Familien mit Migrationshintergrund ebenso wie soziale Strukturen auch in den von den Kindern besuchten Kindertageseinrichtungen ab. Insbesondere in Westdeutschland haben sich diese Segregationstendenzen zwischen 2006 und 2014 leicht verstärkt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). So besuchten im Jahr 2013 34 Prozent der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache eine Einrichtung, in der mehr als 50 Prozent Kinder mit überwiegend nichtdeutscher Familiensprache betreut wurden (ebd.). Vergleichbare Verteilungen sind bezüglich der sozialen Zusammensetzung der Kindertageseinrichtungen zu erwarten.

Eine aktuelle Befragung von Leitungskräften hat ergeben, dass der Unterstützungsbedarf von Kindern hinsichtlich ihrer sprachlichen Entwicklung stärker mit dem Bezug von Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket als mit einer nichtdeutschen Familiensprache zusammenhing: Je höher die sozialräumliche Benachteiligung nach Einschätzung der Leitungskräfte in der Einrichtung war, desto größer wurde auch die Zahl der Kinder mit Unterstützungsbedarf eingeschätzt (Der Paritätische Gesamtverband, 2022). Außerdem gaben die befragten Leitungskräfte an, dass, je größer der Anteil der Kinder mit Unterstützungsbedarf war, desto weniger konnten die Kindertageseinrichtungen diesem Bedarf mit dem vorhandenen Personalschlüssel gerecht werden.

Initiativen auf Bundes- und Landesebene (vgl. Kapitel 3.1, 3.2 und 3.3) setzen daher auf die personelle Unterstützung und finanzielle Unterstützung von Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern aus benachteiligten Familien. Die Bundesprogramme „Schwerpunkt-Kitas“ und „Sprach-Kitas“ setzten beispielsweise auf die Einrichtung von Funktionsstellen zur Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung im Umfang von je einer halben Stelle je Einrichtung. Ebenso fokussieren einige Landesprogramme auf personelle Unterstützung (zum Beispiel „Kita-Plus“ in Hamburg und „plusKITA“ in Nordrhein-Westfalen).

Darüber hinaus sehen auch die Kita-Gesetze von Berlin, Hessen und Niedersachsen Personalzuschläge beziehungsweise „besondere Finanzhilfen“ für Einrichtungen mit vielen Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache oder aus Familien mit Bezug von Sozialleistungen vor. Das Land Berlin versucht im Rahmen des KiQuTG außerdem einen besseren Personalschlüssel in Einrichtungen in belasteten Sozialräumen durch die Gewährung von finanziellen Anreizen für die Beschäftigten zu realisieren. Auch in Rheinland-Pfalz wird ein „Sozialraumbudget“ genutzt, um strukturelle Benachteiligungen zu überwinden. Im Saarland und in Sachsen-Anhalt wird ein besserer Betreuungsschlüssel durch zusätzliche Personalressourcen in Einrichtungen mit besonderen Herausforderungen beziehungsweise in wirtschaftlich und sozial benachteiligten Stadtteilen angestrebt.

Neben diesen Strategien scheint außerdem eine Stärkung der Zusammenarbeit mit den Familien zielführend für Einrichtungen mit besonderen Herausforderungen zu sein. Eine mögliche Form wäre die Vernetzung mit Anbietern von Elternbildungsprogrammen, eine andere die Einrichtung von Funktionsstellen für die Weiterentwicklung von Angeboten für die Kooperation mit Familien.

Die gezielte Stärkung von Regionen und Einrichtungen in besonders herausfordernden Lagen orientiert sich theoretisch an Schwellenwertmodellen, die implizieren, dass Kinder und Familien mit besonderen Bedürfnissen ein Mindestmaß an Qualität benötigen, um von der pädagogischen Qualität profitieren zu können. Gleichzeitig wird hier der Tatsache Rechnung getragen, dass die Qualitätsentwicklung in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen und Komposition besondere Herausforderungen bewältigen muss. Die gezielte Unterstützung der Qualität von Einrichtungen mit besonderen Herausforderungslagen hat sich in anderen Ländern (zum Beispiel Niederlande, England) als effektive Strategie erwiesen.

2.6 Digitale Medien in der frühen sprachlichen Bildung

Digitale Medien stellen bereits einen festen Bestandteil der familialen Lern- und Lebenswelt heranwachsender Kinder dar. Auch in frühkindlichen Bildungsinstitutionen gelten digitale Medien durchaus als ein wichtiges Werkzeug, um beispielsweise organisatorische Themen zu bearbeiten und zu koordinieren. Digitale Medien und assistive Technologien können darüber hinaus zur Förderung sowie zur Unterstützung der Kommunikation eingesetzt werden und erhöhen damit die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder (zum Beispiel durch den Einsatz von Bildtafeln oder Talkern für Kinder mit Beeinträchtigungen; Dirks & Linke, 2019).

Mit Blick auf die direkte pädagogische Arbeit mit Kindern zeigt sich insbesondere im Bereich der sprachlichen Bildung das große Potenzial digitaler Technologien (SWK, 2022). Internationale Studien liefern erfolgsversprechende Ergebnisse, wenn es um die Nutzung spezifischer digitaler Tools für die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern geht. Befunde unterschiedlicher Studien konnten beispielsweise positive Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von E-Books sowie verschiedenen Apps zum dialogisch digitalen Vorlesen und der kindlichen Sprachentwicklung belegen (Cordes et al., 2020; Jelley et al., 2019; Takacs et al., 2015). Als wichtige Komponente des Lernerfolgs gilt hier die gemeinsame Involviertheit („joint engagement“) (Jelley et al., 2019). Egert und Kolleginnen (2022) konnten im Rahmen ihrer Metaanalyse zudem aufzeigen, dass die Auswahl

einer qualitativ hochwertigen App insbesondere bei passiver Rolle der Fachkraft von Bedeutung ist. Eine aktive Rolle der Fachkraft ist wiederum dann wichtig, wenn zum Beispiel curricular eingebettete Apps zum Erreichen bestimmter Lernziele genutzt werden (ebd.). Hotspots (interaktive Elemente in Geschichten, die zum Drücken auffordern), Spiele sowie Wörterbücher wurden als eher ablenkende, nachteilige Elemente identifiziert (Takacs et al., 2015).

Wie in Kapitel 2.3.1 bereits herausgestellt, nimmt die Zusammenarbeit mit der Familie bei der Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder eine zentrale Rolle ein. Auch hier können digitale Anwendungen sinnvoll eingesetzt werden, um die familiäre Anregungsqualität und damit auch die kindliche (Sprach-)Entwicklung positiv zu unterstützen. So sollen zum Beispiel Familien mithilfe der Chancenreich-App¹ (wissenschaftliche Begleitung und Evaluation im Rahmen des Projekts DIGIFam an der Universität Bamberg, Projektleitung: Prof. Dr. Yvonne Anders) Anregungen für Aktivitäten mit ihren Kindern zur Verfügung gestellt werden. Im Speziellen soll mit der App die Sprachentwicklung der Kinder gefördert werden und die Eltern sollen in ihren sprachanregenden Fähigkeiten gestärkt werden. Eine weitere Chance digitaler Anwendungen in diesem Kontext liegt in der Flexibilität und der damit einhergehenden verbesserten Erreichbarkeit der Familien, sodass im besten Falle mehr Familien mithilfe solcher Apps angesprochen und unterstützt werden können. Jedoch nicht nur im Zusammenhang mit solchen Familienunterstützungsprogrammen können digitale Medien eine Chance darstellen. Digitale Medien bieten auch eine gute Möglichkeit, um den kindlichen Sprachentwicklungsstand zu dokumentieren und zum Beispiel im Rahmen eines Elterngesprächs daran anzuknüpfen und gemeinsam Unterstützungsmöglichkeiten für das Kind zu erarbeiten. Sollen digitale Medien in der Kindertageseinrichtung für die sprachliche Bildung genutzt werden, müssen die Eltern als wichtige Kooperations- und Bildungspartner in die digitale Medienbildung mit einbezogen werden (Cohen & Hemmerich, 2020; SWK, 2022).

Um digitale Medien sinnvoll im pädagogischen Alltag für die sprachliche Bildung der Kinder nutzen zu können, bedarf es allerdings zunächst einer hinreichenden technischen Infrastruktur in den Einrichtungen. Diese muss überwiegend als unzureichend eingestuft werden (SWK, 2022). Zwar verfügen Kindertageseinrichtungen durchaus über Zugang zum Internet oder PCs beziehungsweise Laptops, doch schätzen immer noch zwischen 42 und 67 Prozent der Einrichtungsleitungen und frühpädagogischen Fachkräfte die digitale Ausstattung in ihren Einrichtungen als nicht zufriedenstellend ein (Cohen & Hemmerich, 2020; Knauf, 2019; Schmid, 2019; Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2017). Nach einer Studie des Instituts für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit (IBEB) in Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 2019 verfügen über 90 Prozent der an der Befragung teilgenommenen Einrichtungen über Drucker, einen Internetzugang, Laptops, Digitalkameras und einen E-Mail-Account (Schmid, 2019). Durchschnittlich 75 Prozent der Einrichtungen besitzen Scanner, PCs, Beamer sowie Datenverarbeitungsprogramme und rund 30 Prozent der Einrichtungen gaben an, Tablets zu besitzen (ebd.). Nur ein sehr geringer Anteil der Einrichtungen verfügt über

¹ Das regionale Programm „Chancenreich“ wurde von der Carina Stiftung entwickelt. Durch den Einsatz von Familienbesucherinnen und -besuchern unterstützt es Familien in Herford bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder (Neugeborene bis Kinder im Alter von drei Jahren). Die zum Programm entwickelte Chancenreich-App soll den am Programm beteiligten Familien zusätzliche Unterstützungs- und Anregungsmöglichkeiten, insbesondere zur sprachlichen Förderung, bieten. Nähere Informationen zum Programm „Chancenreich“: <https://www.chancenreich-herford.de/>

Apps (11 Prozent) und E-Books (etwa 3 Prozent) (Schmid, 2019), welche im Hinblick auf sprachliche Bildungsangebote jedoch bedeutsame digitale Tools darstellen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt liegt in der Nutzung der vorhandenen digitalen Geräte, denn in den meisten Fällen werden diese ausschließlich für die Fachkräfte und weitaus seltener für die gemeinsame Nutzung mit den Kindern bereitgehalten, wie Befragungen aufzeigen konnten (z. B. Knauf, 2019; Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2017).

Neben einer ausreichenden technischen Ausstattung ist die notwendige Professionalisierung der Fachkräfte im Umgang mit digitalen Medien und speziell für die pädagogische Arbeit mit Kindern zu nennen. Es sind sowohl motivationale Voraussetzungen und Überzeugungen als auch das professionelle Wissen zu diskutieren. Mit Blick auf das professionelle Wissen werden insbesondere das technologische Wissen und das fachdidaktische Wissen thematisiert. Im Hinblick auf eine lernwirksame Nutzung digitaler Medien im Bereich der frühen sprachlichen Bildung ist die fachliche Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte von hoher Relevanz, wie auch Egert und Kolleginnen (2022) im Zusammenhang mit der Nutzung spezifischer Apps zur Förderung der sprachlichen Entwicklung festhalten. Allerdings erhalten frühpädagogische Fachkräfte zumeist keine hinreichende medienpädagogische Qualifikation (SWK, 2022). Der Themenbereich der Medienpädagogik wurde in der fachschulischen Ausbildung aller 16 Bundesländer zwar mit aufgenommen, jedoch zeigt sich eine hohe Varianz in der jeweiligen Ausgestaltung zwischen den Ländern: In sieben Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen) stellt Medienerziehung und -bildung einen verpflichtenden Bestandteil innerhalb der Ausbildung dar, in allen weiteren Ländern gilt dieser Themenbereich als nicht obligatorisch (vgl. Friedrichs-Liesenkötter, 2019). Demzufolge gehört eine spezifische Qualifikation zur Nutzung digitaler Medien in der frühpädagogischen Arbeit nicht zwangsläufig zur fachschulischen Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Auch bei Betrachtung der früh- und kindheitspädagogischen Studiengänge an Hochschulen wird ersichtlich, dass in 74 Prozent der Studiengänge Medienpädagogik kein verpflichtendes Thema, mit dem sich die Studierenden auseinandersetzen müssen, darstellt (vgl. Friedrichs-Liesenkötter, 2019). Mit Blick auf die professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte liefern Ergebnisse der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ aus der aktuellen Förderphase erste Hinweise, dass Fachkräfte auf recht geringe fachliche Voraussetzungen im Umgang mit digitalen Medien im pädagogischen Alltag zurückgreifen (Anders et al., 2022), was den dringenden Bedarf an Fort- und Weiterbildung, um digitale Medien für die sprachliche Bildung adäquat einsetzen zu können, unterstreicht.

Auch in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer ist digitale Medienbildung als eigenständiger Bildungsbereich noch nicht ausreichend verankert, zum Teil wird ausschließlich auf mögliche Gefahren und Risiken digitaler Medien hingewiesen (SWK, 2022).

Frühpädagogische Fachkräfte gelten oft als wenig technologieaffin oder gar technologieängstlich. Aktuelle empirische Untersuchungen zeigen aber, dass sie grundsätzlich neutral beziehungsweise positiv eingestellt sind (z. B. Anders et al., 2022). Die in diesem Handlungsfeld als unzureichend einzustufende Qualifikation schlägt sich allerdings in eher geringen Selbstwirksamkeitserwartungen der Fachkräfte nieder, die eine kontinuierliche technologische und fachliche Unterstützung

notwendig werden lassen (SWK, 2022). Auch ist festzustellen, dass Fachkräfte – dann, wenn sie die frühe digitale Bildung in Konkurrenz zu anderen Bildungsbereichen sehen – weniger priorisieren. Die Nutzbarkeit digitaler Medien als Ressource für die sprachliche Bildung wird dementsprechend noch nicht immer gesehen.

Die Nutzung digitaler Medien für die sprachliche Bildung von Kindern stellt ein Zukunftsfeld mit großem Potenzial dar und sollte daher bei der Weiterentwicklung der sprachbezogenen Qualität der Kindertageseinrichtungen mitgedacht werden.

2.7 Diagnostik in der frühen sprachlichen Bildung

Kapitel 2.7. soll sich der Diagnostik in der frühen sprachlichen Bildung widmen und hierbei auf ihre Bedeutung (Kapitel 2.7.1), Verfahren zur Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kapitel 2.7.2) sowie sprachdiagnostische Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften (Kapitel 2.7.3) eingehen. Die Ausführungen schließen mit einer Darstellung des optimalen Ablaufs einer Sprachstandsfeststellung und Empfehlungen, in welchem Alter und durch welche Personen eine Sprachdiagnostik idealerweise umgesetzt werden sollte (Kapitel 2.7.4).

2.7.1 Die Rolle von Diagnostik in der frühen sprachlichen Bildung

Der Sprachstandsdiagnostik kommt im Kontext der frühkindlichen Sprachförderung aufgrund der folgenden Funktionen eine herausragende Bedeutung zu:

- Sprachstandsdiagnostik ist notwendig für die verlässliche Identifikation von Kindern mit Sprachförderbedarf (Selektionsdiagnostik).
- Eine umfassende Sprachstandsdiagnostik ist unerlässlich, um zuverlässig ermitteln zu können, in welchen Bereichen ein Kind eine Förderung benötigt (Förderdiagnostik).
- Mithilfe von Sprachstandsdiagnostik kann bestimmt werden, wie erfolgreich Fördermaßnahmen waren (Prozess- beziehungsweise Evaluationsdiagnostik).

Zudem wird in der Praxis häufig vernachlässigt, wie wichtig Sprachstandsdiagnostik auch bei einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung ist. Denn sprachpädagogisches Handeln ist nur dann erfolgreich, wenn es adaptiv an den individuellen sprachlichen Kompetenzen ansetzt und auf diesen aufbaut. So sind sprachliche Anregungen in der Zone der proximalen Entwicklung am effektivsten, wenn das Sprachniveau der pädagogischen Fachkräfte also etwas über den aktuellen Kompetenzen des Kindes liegt (Ruberg & Rothweiler, 2012).

Ohne Informationen aus der Sprachstandsdiagnostik ist es demnach wahrscheinlich, dass Maßnahmen sprachlicher Bildung und Förderung nicht den individuellen Bedürfnissen des Kindes entsprechen und daher wenig wirksam sind.

2.7.2 Verfahren zur Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten

Vorliegende Instrumente zur Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten für Kinder vor der Einschulung können grundsätzlich einer der drei Kategorien Sprachentwicklungstests,

Sprachscreenings und Beobachtungsverfahren zugeordnet werden. Diese Verfahrensgruppen werden nachfolgend genauer beschrieben und voneinander abgegrenzt. Anschließend werden Qualitätsanforderungen beschrieben, die für Sprachstandsverfahren in der frühen Bildung definiert worden sind. Im Anschluss finden sich Informationen und Verweise zu häufig eingesetzten sprachdiagnostischen Verfahren für die frühe Bildung (siehe Tabelle 1). Auf eine Darstellung von Fremdbeurteilungsverfahren (insbesondere Fragebögen, in denen Eltern den Sprachstand ihrer Kinder einschätzen) wird verzichtet, da diese als Diagnoseinstrumente als zu ungenau und wenig valide gelten.

Standardisierte Sprachentwicklungstests

Standardisierte Sprachentwicklungstest geben in der Regel ein sehr umfassendes und genaues Bild der sprachlichen Fähigkeiten. Das heißt, dass die meisten Sprachentwicklungstests sowohl in die Breite (Erfassung unterschiedlicher Facetten der Sprachkompetenz, zum Beispiel sowohl semantisch-lexikalische als auch morpho-syntaktische Fertigkeiten) als auch in die Tiefe (hinreichend genaue Beurteilung der einzelnen Aspekte) gehen. Damit erlauben sie die Identifikation individueller Stärken und Schwächen in den sprachlichen Fähigkeiten. Zudem werden standardisierte Sprachentwicklungstests üblicherweise auf ihre diagnostische Qualität hin überprüft, bevor sie in der Praxis angewendet werden. Damit erlauben standardisierte Sprachentwicklungstests sowohl eine valide und differenzierte Diagnostik des individuellen Sprachentwicklungsstands und eines besonderen Sprachförderbedarfs (Selektions- und Förderdiagnostik) als auch die Beurteilung der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen (Prozess-beziehungsweise Evaluationsdiagnostik).

Die Durchführung standardisierter Sprachentwicklungstests dauert allerdings vergleichsweise lang. Sie beanspruchen viel Zeit für die Anwendung und Auswertung und stellen hohe Anforderungen an die testdiagnostischen Kompetenzen bei den anwendenden Personen. Daher eignen sie sich nicht für einen flächendeckenden Einsatz oder die Anwendung durch pädagogische Fachkräfte, die keine diagnostische Ausbildung erhalten haben.

Standardisierte Sprachscreenings

Standardisierte Sprachscreenings werden entwickelt für eine möglichst ökonomische Identifikation von Kindern mit einem Sprachförderbedarf beziehungsweise Risiko zur Entwicklung von Sprachentwicklungsverzögerungen oder Problemen im Schriftspracherwerb (Selektionsdiagnostik). Daher differenzieren sie vor allem im unteren Kompetenzbereich und eignen sich nicht für die Diagnostik von Begabungen oder die Adaptation von Bildungsangeboten im „Normalspektrum“ der Entwicklung. Zudem fokussieren sie vorrangig auf sprachliche Prädiktoren der weiteren Sprachentwicklung beziehungsweise des Schriftspracherwerbs und ermöglichen damit kein detailliertes Bild des individuellen Sprachentwicklungsstands. Dadurch eignen sich standardisierte Sprachscreenings häufig nicht für die Förderdiagnostik, das heißt, sie bieten nur eingeschränkt Hinweise zur Gestaltung anschließender Fördermaßnahmen, da diese Prädiktoren nicht immer einer Förderung zugänglich sind (zum Beispiel phonologisches Arbeitsgedächtnis und

Benennungsgeschwindigkeit als Prädiktoren des Schriftspracherwerbs) und nur eine Auswahl der Sprachkompetenzen untersucht wird.

Sprachscreenings werden, wie Sprachentwicklungstests, in der Regel auf ihre psychometrische Qualität überprüft. Informationen zur prognostischen Validität liegen jedoch nur in Ausnahmefällen vor und weisen in diesen Fällen auf eine nicht ausreichende prognostische Validität hin (Marx & Weber, 2006). Die Durchführung und Auswertung von standardisierten Sprachscreenings sind häufig anspruchsvoll, wodurch sie sich nur eingeschränkt für die Anwendung durch pädagogische Fachkräfte eignen.

Standardisierte Beobachtungsverfahren

Standardisierte Beobachtungsverfahren wurden für die entwicklungsbegleitende Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung sowie zur Identifikation von Kindern mit Sprachförderbedarf speziell für den Einsatz in der Kindertagesbetreuung entwickelt. Den Aufbau dieser Instrumente kennzeichnen eine systematische Beobachtung und anschließende Beurteilung der beobachteten Merkmale und Fähigkeiten. Diese Beurteilung erfolgt meist anhand eines standardisierten Kriteriensystems mithilfe von Ratingskalen.

Beobachtungsverfahren weisen grundsätzlich eine geringere Standardisierung als Tests und Screenings auf, was sich negativ auf die Objektivität, Reliabilität und Validität der Ergebnisse auswirkt. Gute Beobachtungsverfahren versuchen dem durch ein ausführliches Manual mit detaillierten und präzisen Vorgaben zur Durchführung und den zu beobachtenden Merkmalen sowie zur Bewertung des beobachteten Verhaltens und zur Auswertung vorzubeugen. Dennoch bleiben Beobachtungsverfahren stärker anfällig für subjektive Verzerrungen aufgrund von Urteils- und Beobachtungsfehlern, insbesondere bei der Anwendung durch diagnostische Laien. Für eine sichere Anwendung von Beobachtungsverfahren sind umfangreiche Schulungen notwendig. Zudem muss angenommen werden, dass pädagogische Fachkräfte aufgrund der starken Belastung und des Fachkräftemangels nicht immer eine systematische Beobachtung durchführen und stattdessen die Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten auf Basis ihres „naiven Alltagseindrucks“ vornehmen. Es wurde gezeigt, dass solche informellen Urteile stärker von Verzerrungen betroffen sind. So erhalten beispielsweise sprachlich zurückhaltende beziehungsweise schüchterne Kinder häufiger eine falsch-positive Diagnose. Das heißt, dass ihnen trotz unauffälliger Sprachfertigkeiten ein Sprachförderbedarf attestiert wird (Wolf, Roick, Wendt & Stanat, 2015).

Die diagnostische Qualität von Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsfeststellung in der frühen Bildung wird nicht immer geprüft, was angesichts der möglichen Konsequenzen der Sprachstandsfeststellung (zum Beispiel Defizitbewusstsein, Stigmata, keine Förderung trotz Förderbedarf) kritisch zu diskutieren ist.

Sprachstandsverfahren in der frühen Bildung: Qualitätsanforderungen und Status quo

Sprachstandsverfahren, die in der Kindertagesbetreuung zur Identifikation von Kindern mit Sprachförderbedarf eingesetzt werden, müssen einer Reihe von Qualitätsanforderungen genügen

(siehe unten). Die von den Bundesländern eingesetzten Verfahren zur Sprachstandsfeststellung wurden jedoch überwiegend nicht ausreichend geprüft beziehungsweise wurden die Ergebnisse der Fachöffentlichkeit nicht bereitgestellt (Becker-Mrotzek et al., 2013).

Für Sprachstandsverfahren in der frühen Bildung wurden folgende Qualitätsmerkmale definiert (Becker-Mrotzek et al., 2013; vgl. auch für weiterführende Erläuterungen):

- Objektivität (Unabhängigkeit von durchführender Person und Rahmenbedingungen)
- Reliabilität (Zuverlässigkeit der Ergebnisse)
- Validität (Gültigkeit der Ergebnisse)
- Fehlerquote (Korrektheit der Förderbedarfsdiagnose)
- Spezifität der Diagnostik (Bereitstellung von Implikationen für anschließende Fördermaßnahmen)
- Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen (Erfassung wichtiger Teilaspekte der Sprachkompetenz)
- Normierung (Verfügbarkeit von sozialen Vergleichswerten zur Interpretation individueller Ergebnisse)
- Zeitliche Anforderungen (bezüglich Durchführung, Auswertung und Ergebnisrückmeldung)
- Mehrsprachigkeit (Berücksichtigung der Rahmenbedingungen von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben)
- Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte (für die kompetente Durchführung, Auswertung und Interpretation des Verfahrens)

Neugebauer und Becker-Mrotzek (2013) haben die Sprachstandsverfahren, die von den Bundesländern zur Identifikation von Kindern mit Sprachförderbedarf eingesetzt werden, hinsichtlich der von Becker-Mrotzek et al. (2013) definierten Qualitätsanforderungen untersucht. Im Fazit kommen die Autoren zu dem Schluss, dass ein großer Handlungsbedarf bezüglich der Weiterentwicklung der Qualität dieser Verfahren besteht. „Insbesondere Beobachtungsbögen und Einschätzverfahren erreichten häufig eine nicht ausreichende Bewertung. Der größte Handlungsbedarf besteht bei den Qualitätsmerkmalen Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen, Validität, Objektivität sowie Mehrsprachigkeit. Über die Hälfte der Verfahren kann diese Merkmale nicht ausreichend erfüllen“ (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013, S. 4 f.). Als Empfehlungen leiten die Autoren Folgendes ab:

- Konsens über Ziel und Funktion von Sprachstandsverfahren herstellen, da noch immer Verfahren für Zwecke verwendet werden, für die sie nicht konzipiert wurden
- Empirische Belege für die prognostische Qualität als wichtigstes Gütekriterium von Sprachstandsverfahren zur Identifikation von Kindern mit Förderbedarf ermitteln
- Keine Förderung ohne Diagnose – keine Diagnose ohne Förderung
- Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte
- Bundesländerübergreifender Transfer einheitlicher Qualitätsstandards: Verständigung auf weniger Verfahren, die dann weiterentwickelt und optimiert werden

In den letzten Jahren seit dieser Veröffentlichung sind auf Ebene der Bundesländer kaum Änderungen zu verzeichnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Laut Bildungsbericht 2022 führen insgesamt sieben Bundesländer (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Saarland, Sachsen) flächendeckend und mit allen Kindern Sprachstandsverfahren durch, in sieben weiteren Ländern ist die Sprachstandsfeststellung inzwischen nur noch für einen Teil der Kinder verpflichtend (zum Beispiel nur Kinder, deren beide Elternteile nichtdeutscher Herkunft sind, oder Kinder, die keine Kita besuchen). Neben Thüringen werden nun auch in Sachsen-Anhalt keine Sprachstandsverfahren mehr flächendeckend oder zumindest für einen Teil der Kinder durchgeführt. Außerdem wird in Sachsen ein neues Verfahren (SOPESS, Petermann, Oldenhage, Simon & Daseking, 2009) eingeführt, das allerdings für Schuleingangsuntersuchungen konzipiert wurde. Zudem wurde im Saarland ein Beobachtungsverfahren statt des vorherigen Verfahrens „Früh Deutsch lernen“ eingeführt.

Darüber hinaus gibt es weitere standardisierte Verfahren, die zur Identifikation von Kindern mit Sprachförderbedarf eingesetzt werden können. Diese werden auf <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/qualitaetscheck-der-diagnose-tools/qualitaetscheck-der-diagnose-tools-fuer-den-elementarbereich/> dargestellt und bewertet, weshalb an dieser Stelle auf eine ausführlichere Beschreibung verzichtet werden soll.

Tabelle 1

Häufig eingesetzte Sprachentwicklungstests und Sprachscreenings in der frühen Bildung

| Instrument | Was wird erfasst? | Erfasste Kompetenzen | Durchführung | Reliabilität | Validität | Normierung | Weitere Quelle |
|---|---------------------------|---|--|--|---|---|---------------------------------------|
| BISC Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten^{2 3} | Phonologische Bewusstheit | Phonologische Bewusstheit (vorwiegend im weiteren Sinn): reimen, Laute assoziieren, Silben segmentieren, Laut-zu-Wort | Beginn oder Mitte des letzten Vorschuljahres; Einzeltest; Dauer ca. 20 bis 25 Minuten für gesamten Test | Retest-Reliabilität nach 6 Monaten $r = .82$ | Prognostische Validität Schriftsprache 3. Klasse (Ratz-Indizes): DRT 3 = 66 %, WLLP = 14 %, ELFE-Satzverständnis = 17 % | Altersnormen (N = 1.120) für die Testzeitpunkte zehn Monate vor Einschulung und vier Monate vor Einschulung | Goldammer, Mähler & Hasselhorn (2011) |
| BAKO 1-4 Basiskompetenzen für Lese- und Rechtschreibleistungen⁴ | Phonologische Bewusstheit | Pseudowort-Segmentierung, Vokalerersetzung, Restwortbestimmung, Phonemvertauschung, Lautkategorisierung, Vokallängenbestimmung und Wortumkehr | Jeweils Ende der 1. bis 4. Klasse; Einzeltest; Dauer etwa 30 Minuten | Interne Konsistenz zwischen $\alpha = .90$ und $\alpha = .92$, die Split-Half-Reliabilität zwischen $r = .90$ und $r = .94$ | Kriterienbezogene Validität mit der durch standardisierte Tests erfassten Lese- bzw. Rechtschreibleistung variiert je Klassenstufe zwischen $r = .42$ und $r = .68$ | Prozentrangnormen und T-Werte für jede Klassenstufe (N = 876) | |
| MÜSC Münsteraner Screening zur Früherkennung von | Phonologische Bewusstheit | Phonologische Bewusstheit (vorwiegend im weiteren Sinn): reimen, Laute assoziieren, Silben segmentieren und | Erste 4 Wochen der ersten Klasse; Gruppen mit bis zu acht Kindern werden in zwei Sitzungen getestet (?); | Zwischen $r_{tt} = .65$ und $r_{tt} = .88$ | Fallweise Übereinstimmung in der Bewertung des Förderbedarfs im Vergleich zu einem Außenkriterium (BISC) zeigt zufriedenstellende | Normen anhand von 2.896 Kindern in Thüringen und NRW, die im Durchschnitt fünf Wochen die | |

² <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/bielefelder-screening-zur-frueherkennung-von-lese-rechtschreibschwierigkeiten-bisc/>

³ <https://www.testzentrale.de/shop/bielefelder-screening-zur-frueherkennung-von-lese-rechtschreibschwierigkeiten.html>

⁴ <https://www.testzentrale.de/shop/basiskompetenzen-fuer-lese-rechtschreibleistungen.html>

| Instrument | Was wird erfasst? | Erfasste Kompetenzen | Durchführung | Reliabilität | Validität | Normierung | Weitere Quelle |
|---|---------------------------|--|---|--|--|--|----------------|
| Lese-Rechtschreib-schwierigkeiten^{5 6} BUEVA-III^{7 8} | Phonologische Bewusstheit | Laut-zu-Wort-Zuordnung | etwa 25 Minuten | | Ergebnisse (RATZ = 60,1) | Schule besuchten | |
| | | Reime und Laute erkennen | Für Kinder zwischen 4;0 und 6;5 Jahren; Einzeltest; insgesamt 40 bis 45 Minuten | Untertests zwischen $\alpha = .73$ und $\alpha = .90$; für Gesamtwerte zwischen $\alpha = .86$ und $\alpha = .96$ | Überzeugende Ergebnisse zur Kriteriumsvalidität; gute Prognose bezüglich der allgemeinen Entwicklung im Grundschulalter | T-Werte für 3.875 Kindergartenkinder zwischen 4;0 und 6;5 Jahren in Vierteljahres-schritten für Untertests | |
| | Sprachverständnis | Rezeptive Sprache (Auswahl eines Bildes zum vorgelesenen Satz) | | | | | |
| LRS-Screening Laute, Reime, Sprache – Würzburger Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-schwierigkeiten⁹ | Phonologische Bewusstheit | Unklar, welche Aspekte von phonologischer Bewusstheit | 10 bis 11 Monate oder 4 bis 5 Monate vor der Einschulung; Dauer ca. 25 Minuten | Interne Konsistenz = .96; Retest-Reliabilität auf $r_{tt} = .86$ | Prognostische Zusammenhänge mit standardisierten Lese- und Rechtschreibtests (Testzeitpunkt Mitte und Ende der ersten Jahrgangsstufe) moderat bis hoch | T-Werte und Prozenstränge sowie drei Risikowerte (LESEN-Risiko, SCHREIBEN-Risiko, LRS-Risiko) (N = 330) | |

⁵ <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/muensteraner-screening-zur-frueherkennung-von-lese-rechtschreibschwierigkeiten-muesc/>

⁶ <https://www.testzentrale.de/shop/muensteraner-screening.html>

⁷ <https://www.testzentrale.de/shop/basisdiagnostik-umschriebener-entwicklungsstoerungen-im-vorschulalter-version-iii.html>

⁸ <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/basisdiagnostik-umschriebener-entwicklungsstoerungen-im-vorschulalter-version-iii-bueva-iii/>

⁹ <https://www.testzentrale.de/shop/laute-reime-sprache-wuerzburger-screening-zur-frueherkennung-von-lese-rechtschreibschwierigkeiten-90386.html>

| Instrument | Was wird erfasst? | Erfasste Kompetenzen | Durchführung | Reliabilität | Validität | Normierung | Weitere Quelle |
|--|---------------------------|---|--|---|--|--|----------------|
| ETS 4–8 Entwicklungstest Sprache für Kinder von 4 bis 8 Jahren¹⁰ | Phonologische Bewusstheit | Silben erkennen | 4 bis 8 Jahre; Basistest (mit Untertest „Silben Erkennen SE“ und Test des Kurzzeitgedächtnisses mit Farbnamen „Farbnamen FN“): 25 bis 30 Minuten | Interne Konsistenz zwischen .64 und .96 | Prognostische Validität $r = .76$ mit der 4 Unterrichtsmonte später eingesetzten WLLP | Altersnormen, bundesweite Normierungsstichprobe von etwa 1.300 Kindern | |
| | Grammatik | „Grammatiktest“ | 4 bis 8 Jahre; erstes Screening (mit Untertests „Sprache Verstehen SV“ und „Grammatiktest GE“): 15 Minuten | | | | |
| | Sprachverständnis | „Sprache verstehen“ | | | | | |
| IEL-1 Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr¹¹ | Phonologische Bewusstheit | Wörter in Silben segmentieren, Silben zu Wörtern verbinden, Buchstaben zu Wörtern verbinden | 3 MZP im ersten Schuljahr, erstmals Ende erstes Halbjahr, Gruppen- und Einzeltest; Gesamtdauer 2 Stunden | Interne Konsistenz für Skalen zur phonologischen Bewusstheit $\alpha = .71-.86$ (Ende 1. Schulhalbjahr) | Prognostische Validität von Ende 1. Schulhalbjahr; Gesamttest mit Ende 1. Klasse WLLP ($r = .58$), Lehrerurteile Lesen ($r = .56-.62$) | Prozentränge für alle 3 MZP | Diehl (2014) |

¹⁰ <https://www.testzentrale.de/shop/entwicklungstest-sprache-fuer-kinder-von-4-bis-8-jahren.html>

¹¹ <https://www.testzentrale.de/shop/inventar-zur-erfassung-der-lesekompetenz-im-1-schuljahr.html>

| Instrument | Was wird erfasst? | Erfasste Kompetenzen | Durchführung | Reliabilität | Validität | Normierung | Weitere Quelle |
|---|--|---|---|---|--|--|--|
| WVT Würzburger Vorschultest¹² | Phonologische Bewusstheit Wortschatz Grammatik Sprachverständnis | Unklar, welche Aspekte von phonologischer Bewusstheit Wortschatz-Skala Grammatik-Skala (unklar, welcher Aspekt) Satzverständnis | Im letzten Kindergartenjahr; Einzeltest | Interne Konsistenz der Untertests zwischen .61 und .92, die der Gesamtskalen zwischen .91 und .95; Retest- Reliabilität nach sechs Monaten auf Modul- Ebene zwischen $r_{tt} = .82$ und .85 | Erzieherinnen-Rating (Einschätzung sprachliche und mathematische Fähigkeiten, korreliert mit entsprechenden Modulen): .54–.61 | Prozentrangnormen und T- Äquivalenzwerte zu zwei Messzeitpunkten (10 bis 11 Monate und 4 bis 5 Monate vor Einschulung) (N = 417) | |
| FIPS Fähigkeits- indikatoren Primarschule¹³ | Phonologische Bewusstheit | Lautbewusstheit (Lautanalyse, Reimwörter) | Kurz vor oder nach dem Eintritt in die 1. Klasse; Einzeltest; computerbasiert; 15 bis 30 Minuten | Die EAP/PV-Reliabilität der Skala Lautbewusstheit am Schuljahresanfang .76 | Querschnittliche Korrelation der Skala Lautbewusstheit am Ende 1. Klasse: WLLP $r = .34$, DERET $r = -.40$, DEMAT $r = .35$, prognostische Validität Lautbewusstheit Beginn 1. Klasse mit Deutschnote 4. Klasse $r = .45$ | Prozentrang- und T-Wert-Normen auf Skalenebene (N = 3.769 für Schuljahres- beginn) | Bäuerlein, Niklas & Schneider (2014) |

¹² <https://www.testzentrale.de/shop/wuerzburger-vorschultest-75385.html>

¹³ <https://www.testzentrale.de/shop/faehigkeitsindikatoren-primarschule-95309.html>

| Instrument | Was wird erfasst? | Erfasste Kompetenzen | Durchführung | Reliabilität | Validität | Normierung | Weitere Quelle |
|---|---|--|--|--|---|---|------------------------|
| wortgewandt & zahlenstark | Phonologische Bewusstheit Wortschatz | Erkennen von Reimen, Verbinden von Silben und Lauten, Erkennung von An- und Endlauten Aktiver Wortschatz (Nomen, Verben, Adjektive) | 4 bis 6 Jahre; Einzeltest; Gesamtdauer 70 bis 120 Minuten | Nicht bekannt | Nicht bekannt | N = ~1.000 | Moser & Bayer (2011) |
| AWST-R – Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder¹⁴ | Wortschatz | Aktiver Wortschatz | 3;0 bis 5;5 Jahre; Einzeltest; ca. 15 Minuten Bildbenennung | Halbierungs-Reliabilität $r = .86$; Konsistenzschätzung $\alpha = .88$; Retest-Reliabilität (nach 10 bis 14 Tagen): $r_{tt} = .87$ | Kriteriumsvalidität mit Skalen des PET; $r = .58-.78$ | Prozentränge und T-Werte in Halbjahresstufen (N = 551 Kinder) | Karrasch & Keim (2020) |
| Peabody Picture Vocabulary Test¹⁵ | Wortschatz | Rezeptiver Wortschatz | Kinder zwischen 3;0 und 16;11 Jahren; Einzeltest; 10 bis 20 Minuten | α beträgt $r = .97$ | Korrelation mit Wortschatzskala des WISC-IV $r = .66$ | Altersnormen, T-Werte (N = 3.555) | |
| WWT 6–10 Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige¹⁶ | Wortschatz | Aktiver Wortschatz | Kinder im Alter von 5;6 bis 10;11 Jahren; Einzeltest; Langform 45 Minuten, Kurzform 20 Minuten; Paper & Pencil und | Interne Konsistenz zwischen $\alpha = .90$ und $\alpha = .92$ für die Altersgruppen der Langform und $\alpha = .84$ bei den Kurzformen | Nur vage Informationen verfügbar („Untersuchung der Konstruktvalidität des Leitsubtests (u. a. mit Einbezug von IQ, Arbeitsgedächtnis und Alter), Studien zur Kriteriumsvalidität“) | Altersnormen, T-Werte, Prozentränge | Glück (2008) |

¹⁴ <https://www.testzentrale.de/shop/aktiver-wortschatztest-fuer-3-bis-5-jaehrige-kinder-revision.html>

¹⁵ <https://www.testzentrale.de/shop/peabody-picture-vocabulary-test-4-ausgabe.html>

¹⁶ <https://www.testzentrale.de/shop/wortschatz-und-wortfindungstest-fuer-6-bis-10-jaehrige.html>

| Instrument | Was wird erfasst? | Erfasste Kompetenzen | Durchführung | Reliabilität | Validität | Normierung | Weitere Quelle |
|--|-------------------|----------------------------------|----------------------|---|---|--|---|
| SET 5–10 Sprachstands- erhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren^{17 18} | Wortschatz | Aktiver Wortschatz | 5 bis 10 Jahre | Interne Konsistenz zwischen 0,71 und 0,91 | Korrelation Bildbenennung mit WWT 6–10 $r = .79$ (bei 7-Jährigen); Korrelation mit AWST-R $r = .88$ (bei 5–6-Jährigen) | Altersnormen, Prozentränge und T-Werte, Leistungsprofil, Indikation Förderbedarf | Metz, Rißling, Karpinski & Petermann (2011) Petermann (2012) Rißling & Petermann (2013) |
| | Grammatik | Satzbildung, Pluralbildung | elektronisch möglich | | Korrelation Satzbildung mit TROG-D $r = .61$ (7-Jährige) und $r = .46$ (5–6-Jährige); Korrelation Pluralbildung mit BUEGA expressive Sprache $r = .75$ (7-Jährige) und mit SETK 3-5 $r = .73$ (5–6-Jährige) | | |
| | Sprachverständnis | Satzverständnis, Fragen zum Text | | | Korrelation mit TROG-D $r = .43-.59$ (7-Jährige); Korrelation mit TROG-D und SETK 3-5 $r = .39-.55$ (5–6-Jährige) | | |

¹⁷ <https://www.testzentrale.de/shop/sprachstandserhebungstest-fuer-kinder-im-alter-zwischen-5-und-10-jahren.html>

¹⁸ <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/sprachstandserhebungstest-fuer-kinder-im-alter-zwischen-5-und-10-jahren-set-5-10/>

| Instrument | Was wird erfasst? | Erfasste Kompetenzen | Durchführung | Reliabilität | Validität | Normierung | Weitere Quelle |
|--|-------------------|--|--|--|--|---|----------------|
| | | | und Gruppentest; 15 bis 30 Minuten | $r_{tt} = .88$ und $r_{tt} = .93$ | Einschätzung von Lehrkräften“ | gesonderte Normwerte (PR) für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache | |
| K-CAB Kaufman – Computerized Assessment Battery ²¹ | Wortschatz | Untertest „Wortschatz“ (Kind soll aus einer Reihe von Bildern dasjenige auswählen, das einem vorgegebenen Wort am besten entspricht) | Zwischen 6;0 und 10;11 Jahren; Einzeltest; Gesamtdauer 60 bis 90 Minuten | α zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .92$ | „Konstruktvalidität, konvergente und divergente Validität wurden untersucht.“ | Altersgruppen von 6;0 bis 10;11 Jahren | |
| KISTE Kindersprachtest für das Vorschulalter ²² | Wortschatz | Subskala aktiver Wortschatz | 3;3 bis 6;11 Jahre; Einzeltest; Gesamtdauer 35 bis 50 Minuten | $\alpha = .72$ und $\alpha = .90$ | Faktorielle und externe Validitäten wurden in umfangreichen Untersuchungen nachgewiesen. | Altersnormen, C-Werte für die Einzelskalen, von 1994 | |
| SFD Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik ^{23 24} | Wortschatz | Rezeptiver Wortschatz | 1. bis 4. Schuljahr. Je nach Klassenstufe und Testbereich beträgt die Bearbeitungszeit 5 bis 20 Minuten. | Offenbar überprüft, aber keine Informationen verfügbar | Offenbar überprüft, aber keine Informationen verfügbar | „Neu erhobene Vergleichswerte für Kinder mit deutscher Erstsprache, mit Deutsch als Zweitsprache und Vergleichswerte für alle Kinder mit deutscher Erst- oder | |

²¹ <https://www.testzentrale.de/shop/kaufman-computerized-assessment-battery.html>

²² <https://www.testzentrale.de/shop/kindersprachtest-fuer-das-vorschulalter.html>

²³ <https://www.testzentrale.de/shop/sprachstandsueberpruefung-und-foerderdiagnostik.html>

²⁴ <https://www.school-scout.de/74430-sprachstandsueberpruefung-und-foerderdiagnostik-sf>

| Instrument | Was wird erfasst? | Erfasste Kompetenzen | Durchführung | Reliabilität | Validität | Normierung | Weitere Quelle |
|--|-------------------|--|--|--|--|---|------------------|
| Intelligence – Fourth Edition ^{28 29} | | Wortschatztest, allgemeines Verständnis) | | den Gesamt-IQ beträgt sie $r = .86$. | Studien, Korrelationsstudien mit anderen Messinstrumenten wie der WPPSI-III, der WISC-V und dem ET 6-6-R sowie Validierungsstudien mit speziellen Gruppen vor. | 895 Kindern erhoben. | |
| BASIC-PRESCHOOL ³⁰ | Sprachverständnis | Sprachverständnis (passiver Wortschatz, verbale Merkfähigkeit) | Alter von 4;9 bis 5;11 Jahren; Einzelscreening; Gesamtdauer 25 bis 30 Minuten | Retest-Reliabilität (Korrelation des Gesamtrisikowertes) liegt bei $r_{tt} = .87$ | Verschiedene Untersuchungen belegen eine gute Kriteriums- und Konstruktvalidität. Die Faktorenanalyse bspw. bestätigt die theoretischen Annahmen zum Entwicklungsmodell. Die Korrelation des Gesamtrisikowertes mit einer Bewertung durch den Elternteil liegt bei $r = .49$. | Normdaten von 700 Kindern aus fünf verschiedenen deutschen Standorten | Petermann (2012) |
| KET-KID Kognitiver Entwicklungstest für das Kindergartenalter ³¹ | Sprachverständnis | Sprachverständnis (Fragen zu einer Geschichte beantworten) | Altersbereich von 3;0 Jahren bis 6;6 Jahren; Einzeltest; Gesamtdauer 30 Minuten. | Für Entwicklungsskala liegt die Zuverlässigkeit bei $r = .94$, auch für sprachfreie $r = .82$ und für sprachgebundene Skala $r = .96$. Die internen Konsistenzen | Für das Verfahren wurden die Kriteriums- und die Konstruktvalidität ermittelt. | Normiert an 622 Kindern in Deutschland | |

²⁸ <https://www.testzentrale.de/shop/wechsler-preschool-and-primary-scale-of-intelligence-fourth-edition.html>

²⁹ https://www.psychometrica.de/WPPSI4_Protokoll.pdf

³⁰ <https://www.testzentrale.de/shop/battery-for-assessment-in-children-screening-fuer-kognitive-basiskompetenzen-im-vorschulalter.html>

³¹ <https://www.testzentrale.de/shop/kognitiver-entwicklungstest-fuer-das-kindergartenalter.html>

| Instrument | Was wird erfasst? | Erfasste Kompetenzen | Durchführung | Reliabilität | Validität | Normierung | Weitere Quelle |
|------------|-------------------|-------------------------|--------------|--|-----------|------------|----------------|
| | | | | für die Untertests liegen zwischen .68 und .90. | | | |

2.7.3 Sprachdiagnostische Kompetenzen von fröhpädagogischen Fachkräften

Die diagnostische Kompetenz von fröhpädagogischen Fachkräften umfasst Aspekte von Wissen und Können. Auf Wissensebene betrifft dies insbesondere

- (1) Kenntnis der wichtigsten Methoden und Verfahren sowie ihrer Grenzen (Hopp, Thoma & Tracy, 2010),
- (2) Wissen über altersgerechte und abweichende Erst- und Zweitsprachentwicklung (Geist, 2014) sowie
- (3) linguistisches Wissen, zum Beispiel sprachliches Strukturwissen, um grammatische Fähigkeiten von Kindern im Rahmen von Beobachtungen beurteilen zu können (z. B. Ruberg & Rothweiler, 2018).

Die Könnensebene beinhaltet vor allem die Fähigkeit zur standardisierten Anwendung von Sprachstandsverfahren (Jeuk & Schmid-Barkow, 2009) sowie die Fähigkeit, das passende Instrument für spezifische Einsatzzwecke auszuwählen und zur Ableitung von Sprachfördermaßnahmen (Hopp et al., 2010). Das sprachdiagnostische Kompetenzmodell von Geist (2014) beinhaltet zudem die kontinuierliche Beobachtung und Beurteilung der kindlichen Sprachentwicklung mit dem Ziel der Anpassung der Sprachfördermaßnahmen und stellt demnach die Bedeutung sprachdidaktischer Fähigkeiten heraus.

Da im fröhpädagogischen Bereich häufig Beobachtungsverfahren für die Sprachstandsdiagnostik eingesetzt werden, ergeben sich weitere Anforderungen für fröhpädagogische Fachkräfte. Beobachtungsverfahren sind in der Regel weniger standardisiert, was sich einschränkend auf die Objektivität und damit insgesamt negativ auf die Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik auswirkt. Daher ist es umso wichtiger, dass die wenigen Vorgaben zur standardisierten Durchführung eingehalten werden. Zudem soll die Einschätzung auf einer vorher durchgeführten systematischen Beobachtung beruhen und nicht auf dem „naiven Alltagsindruck“, den die Fachkräfte durch die pädagogische Arbeit mit den Kindern erhalten. Naive Urteile sind stärker durch Beobachtungsfehler verzerrt als Ergebnisse einer standardisierten Beobachtung (Wolf et al., 2015), wie beispielsweise Stereotype oder Wahrnehmungsfehler wie den Halo-Effekt, der besagt, dass einzelne Merkmale die Beurteilung ganz anderer Merkmale überstrahlen. So werden zum Beispiel die Sprachkompetenzen von Kindern mit geringer Sprechfreude häufig unterschätzt. Selbstreflexion im Sinne eines kritischen Hinterfragens eigener Urteile sowie das Wissen um mögliche Urteilsfehler sind daher ebenso wichtig wie die Fähigkeit zur Durchführung systematischer Beobachtungen sowie der Dokumentation eigener Beobachtungen.

Zu den sprachdiagnostischen Kompetenzen von fröhpädagogischen Fachkräften in Deutschland liegen bislang nicht viele Befunde vor. Bei einer Überprüfung des sprachlichen Strukturwissens von sprachpädagogischen Fachkräften wurden im Durchschnitt weniger als 10 Prozent der möglichen Punktzahl erzielt. Wichtige Aspekte zur Beurteilung kindlicher Grammatikkompetenzen, wie beispielsweise die Verbstellung oder Verwendung von Artikeln, wurden kaum von den Fachkräften genannt (Rothweiler, Baldaeus, Nickel & Ruberg, 2021). Insgesamt folgerten die Autorinnen und Autoren, dass das sprachstrukturelle Wissen der untersuchten Fachkräfte gering war und die Fachkräfte über wenig Fertigkeiten zur Analyse kindlicher Sprachfähigkeiten verfügten. Zudem

zeigte sich bei einer Befragung dieser Fachkräfte, dass Sprachbeobachtungen überwiegend ohne spezifische Instrumente durchgeführt werden (Rothweiler et al., 2021). Auch in anderen Studien zeigte sich, dass pädagogische Fachkräfte über wenig Wissen über Sprache und Spracherwerb verfügen (z. B. Müller, Geist & Schulz, 2013; Roth, Hopp & Thoma, 2015; Thoma & Tracy, 2013). Dies steht in Widerspruch zur positiven Selbsteinschätzung bezüglich eigener diagnostischer Kompetenzen bei pädagogischen Fachkräften (Ruberg & Rothweiler, 2018).

2.7.4 Ablauf einer idealen Sprachstandsdiagnostik

Wie oben ausgeführt wurde, setzen erfolgreiche Sprachfördermaßnahmen voraus, dass diese an den individuellen sprachlichen Fähigkeiten des Kindes ansetzen und auf diesen aufbauen. Daher wird in der Regel eine differenzierte Sprachstandsdiagnostik mit einem standardisierten Sprachentwicklungstest empfohlen, um Hinweise darauf zu erhalten, in welchen Bereichen der Sprachkompetenz Fördermaßnahmen notwendig sind. Da ein flächendeckender Einsatz von standardisierten Sprachentwicklungstests aus ökonomischen Gründen nicht möglich ist, wird ein zweistufiges Vorgehen der Sprachstandsdiagnostik empfohlen. In der ersten Phase soll mit ökonomischeren Sprachscreenings oder Beobachtungsverfahren eine Identifikation von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten vorgenommen werden. Wichtig ist dabei einerseits, dass diese Verfahren über eine hohe Sensitivität verfügen, also möglichst viele von den Kindern identifizieren, die später tatsächlich Probleme im weiteren Spracherwerb oder Schriftspracherwerb entwickeln. Andererseits sollten bei diesem Vorgehen Instrumente verwendet werden, die mehr Kinder als Risikokinder klassifizieren, als später tatsächlich Probleme entwickeln werden (Marx & Lenhard, 2011). Die erste Phase kann demnach als eine Art „Grobsiebverfahren“ bezeichnet werden. Das heißt, es wird zwar akzeptiert, dass ein Teil der Kinder eine falsch-positive Diagnose erhält (Urteil Förderbedarf trotz unauffälliger Sprachleistungen). Aber es wird das Risiko minimiert, dass Kinder mit auffälligen Sprachleistungen in der ersten Phase übersehen werden. Diagnostische Informationen für die alltägliche Förderung von Kindern im Normalspektrum werden so nicht geliefert. Die Erfassung des aktuellen Entwicklungsstands der Kinder, der für die alltägliche Förderung und Bildung nutzbar gemacht werden kann, erfolgt über systematische Dokumentation und Beobachtung im Alltag, die mit standardisierter Diagnostik verknüpft werden kann.

In der zweiten Phase erfolgt eine Feindiagnostik mit einem standardisierten Sprachentwicklungstest. Kinder mit einer falsch-positiven Diagnose in der ersten Phase werden dabei aussortiert und bei den Kindern mit einer korrekt-positiven Diagnose wird der kindliche Sprachentwicklungsstand umfassend und valide abgebildet. Die Differentialdiagnose mit einem Sprachentwicklungstest bietet zudem Hinweise, wo eine Förderung ansetzen soll.

Die Durchführung von standardisierten Sprachscreenings und Sprachentwicklungstests sollte dabei diagnostisch geschultem Personal überlassen werden. Für die Anwendung durch regulär ausgebildete pädagogische Fachkräfte eignen sich lediglich standardisierte Beobachtungsverfahren, allerdings nur nach einer entsprechenden Qualifizierung und bei Sicherstellung einer korrekten Anwendung. Denkbar ist aber natürlich, dass Diagnostik auch von höher qualifizierten Funktionsstellen übernommen werden kann, die dann auch standardisierte Sprachscreenings und Sprachentwicklungstests einsetzen könnten.

Beobachtungsverfahren können unabhängig vom Kindesalter eingesetzt werden. Die Testung in einer standardisierten Situation wird allerdings erst ab einem Alter von drei Jahren als möglich erachtet (Macha, Proske & Petermann, 2005).

2.8 Frühe sprachliche Bildung in der Kindertagespflege

Die Kindertagespflege ist besonders bei Familien von Kindern unter drei Jahren wegen ihrer familienähnlichen Betreuungsform in einer kleinen Kindergruppe beliebt. Im Jahr 2021 wurden in Deutschland 166.000 Kinder in der Kindertagespflege betreut; dies waren circa 9.000 Kinder weniger im Vergleich zum Vorjahr (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Dieser Rückgang könnte allerdings in der Corona-Pandemie begründet sein. So ist beispielsweise auch die Zahl der Kindertagespflegepersonen gesunken (ebd.). Die Mehrheit der Kinder in der Kindertagespflege ist unter drei Jahren alt; im Jahr 2020 waren es 87,0 Prozent (BMFSFJ, 2021).

Die Kindertagesbetreuung in der Kindertagespflege ist jener in Kindertageseinrichtungen rechtlich gleichgestellt. Insofern haben Kindertagespflegepersonen den gleichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag zu erfüllen wie die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (vgl. §§ 22 ff. SGB VIII). Diesem Anspruch stehen sehr große Unterschiede in der Ausbildung und in den strukturellen Rahmenbedingungen gegenüber, welche sich auch auf die Umsetzung der sprachpädagogischen Arbeit auswirken.

Für ihre Tätigkeit in der Kindertagespflege wird eine Pflegeerlaubnis des zuständigen Jugendamtsbezirks benötigt. Als Grundvoraussetzungen dafür gelten laut Handbuch Kindertagespflege³²:

- „eine glaubhafte Motivation zur Betreuung, Bildung und Erziehung,
- Erfahrung und Freude im Umgang mit Kindern,
- liebevoller Kontakt mit Kindern und Verzicht auf körperliche und seelische Gewaltanwendung,
- persönliche Merkmale (physische und psychische Belastbarkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Organisationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Ausgeglichenheit) sowie
- fachliche Merkmale (Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit Fachfragen, zur Kooperation mit der Fachbegleitung, mit anderen Fachprofessionen und anderen Tagespflegepersonen sowie die Bereitschaft zur Entwicklung eines professionellen Profils) und
- räumliche Voraussetzungen (Ausschluss von offensichtlichen räumlichen und sozialen Gefahrenpotenzialen: Sicherheit, Hygiene, ausreichend Platz für Spiel- und Bewegungs-, Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten, angenehme Atmosphäre, entwicklungsförderndes Spielmaterial, evtl. Spielplätze oder Freiflächen in erreichbarer Nähe)“.

³² <https://www.handbuch-kindertagespflege.de/3-wissenswertes/34-erlaubnis-zur-kindertagespflege/>

Wenn sie nicht über eine entsprechende pädagogische Ausbildung verfügen, benötigen Kindertagespflegepersonen in den meisten Jugendamtsbezirken die Teilnahme an einem Grundqualifizierungskurs zur Kindertagespflege mit einem Umfang von mindestens 160 Stunden. Für die Grundqualifizierung hat sich das DJI-Curriculum „Qualifizierung in der Kindertagespflege“ (2002, 2008) etabliert. In den letzten Jahren wurde die Qualifizierung der Kindertagespflegepersonen weiterentwickelt, insbesondere hinsichtlich Kinderschutz und frühpädagogischer (Bildungs-)Themen. Das Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei „geht gegenüber dem DJI-Curriculum an wesentlichen Punkten konzeptionell neue Wege und greift damit die aktuellen fach-, bildungs- und berufspolitischen Diskussionsstränge auf“³³. Es sieht insgesamt 300 Unterrichtseinheiten vor. Die Verbreitung des QHB wurde unter anderem durch die Bundesprogramme „Kindertagespflege“ (2016–2018) und „ProKindertagespflege“ (2019–2021/2022) unterstützt.

Sprachliche Bildung und Sprachförderung werden bei den Modulen des QHB nicht explizit erwähnt.³⁴ Es ist aber davon auszugehen, dass diese Themen Bestandteil des Moduls 15 „Bildung begleiten“ sind. Schließlich wurde der Bildungsbereich Sprachentwicklung im Themenspektrum des DJI-Curriculums bereits explizit erwähnt.³⁵ Im zugehörigen Kapitel 25 „Die Sprachentwicklung der Kinder begleiten“³⁶ finden sich neben der Darstellung des kindlichen Spracherwerbs Hinweise zur Rolle der Kindertagespflegeperson als Sprachvorbild und Empfehlungen zur Unterstützung der Sprachentwicklung (zum Beispiel Bedeutung der Sprachanregung und offener Fragen, korrekatives und expansives Feedback). Es kann nicht beurteilt werden, welchen Raum diese Inhalte in der Qualifizierung tatsächlich einnehmen. In Anbetracht der Kürze der Qualifizierung insgesamt muss aber angezweifelt werden, dass die Kindertagespflegepersonen die notwendigen Kompetenzen erwerben können.

In den meisten Bundesländern gibt es daher Vorgaben für Kindertagespflegepersonen zur kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung. Diese beziehen sich teilweise auf die Erstattung der Fortbildungskosten, aber häufig auch auf die Pflicht zur Fortbildungsteilnahme in unterschiedlichem Umfang.

Dem Gute-KiTa-Bericht 2021 können Informationen zur Aus- und Fortbildung der Kindertagespflegepersonen entnommen werden (vgl. BMFSFJ, 2021). So verfügten bundesweit 30,9 Prozent der Kindertagespflegepersonen über eine fachpädagogische Ausbildung. 92,1 Prozent hatten an einem Grundqualifizierungskurs teilgenommen; davon 67,2 Prozent im Umfang von 160 Stunden bis 299 Stunden, 18,1 Prozent im Umfang unter 160 Stunden und 6,8 Prozent im Umfang von 300 Stunden und mehr. 2,2 Prozent der Kindertagespflegepersonen hatten (noch) keine tätigkeitsbezogene Qualifizierung (BMFSFJ, 2021). 91 Prozent gaben in einer repräsentativen Befragung an, innerhalb der letzten zwölf Monate eine Fort- oder Weiterbildung besucht zu haben. 30 Prozent der befragten Kindertagespflegepersonen besuchten eine Fort- oder Weiterbildung zum

³³ <https://www.bvkt.de/qualitaets-sicherung-in-der-grundqualifizierung/infos-zum-qhb/>

³⁴ <https://www.friedrich-verlag.de/shop/mwdownloads/download/link/id/92555/>

³⁵ https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/aktionsprogramm-kindertagespflege/Kriterien_Vergleichbarkeit_DJI_Curriculum.pdf

³⁶ https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/aktionsprogramm-kindertagespflege/V25_Seite_10-14.pdf

Thema Sprache und Literacy. Interessant ist, dass nur 2,7 Prozent der Kindertagespflegepersonen berichteten, im Bereich Sprache und Literacy einen Bedarf an Fort- und Weiterbildung zu haben.

Im Zwischenbericht „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ von Bund und Ländern (BMFSFJ & JFMK, 2016) werden die berichteten Schwellenwerte zur Fachkraft-Kind-Relation in Kindertageseinrichtungen auch für die Kindertagespflege empfohlen. Diese betragen im ersten Lebensjahr 1 : 2 und für ein- und zweijährige Kinder 1 : 3 bis 1 : 4. Laut Sozialgesetzbuch sind Kindertagespflegepersonen dazu berechtigt, bis zu fünf Kinder zu betreuen (§ 43 Absatz 3 SGB VIII). Die tatsächliche Anzahl der betreuten Kinder pro Kindertagespflegeperson hängt laut einer repräsentativen Befragung vom Qualifizierungsniveau ab (vgl. Abbildung 2) und liegt überwiegend über diesen empfohlenen Werten.

Abbildung 2

Tagespflegeperson-Kind-Relation 2020 nach Qualifizierungsniveau – ohne eigene Kinder (Mittelwert)

| | Mittelwert | S.E. |
|---|------------|------|
| I: fachpäd. Ausbildung + 300 UE und mehr | 4,9 | 0,41 |
| II: fachpäd. Ausbildung + 160–299 UE | 4,4 | 0,24 |
| III: fachpäd. Ausbildung <160 UE | 4,4 | 0,24 |
| IV: fachpäd. Ausbildung | 5,4 | 0,52 |
| V: ohne fachpäd. Ausbildung + 300 UE und mehr | 4,3 | 0,54 |
| VI: ohne fachpäd. Ausbildung + 160–299 UE | 4,2 | 0,14 |
| VII: ohne fachpäd. Ausbildung + <160 UE | 3,9 | 0,22 |
| VIII: (Noch) keine tätigkeitsbezogene Qualifikation | 3,0 | 0,55 |

Fragetexte: „Wie viele Kinder betreuten Sie zum Stichtag 01.03.2020 insgesamt?“, „Welchen Umfang hatte bzw. hat dieser Grundqualifizierungskurs?“, „Welches ist Ihr höchster beruflicher Ausbildungsabschluss?“

Hinweis: Tagespflege–Kind–Relation (TKR): Verhältnis Kinder zu Tagespflegepersonen. Qualifizierungsniveau nach Länge des Qualifizierungskurses und fachpädagogischer Ausbildung (ja/nein). Es werden nur CAWI-Fälle berichtet.

Quelle: DJI, ERIK-Surveys 2020: Befragung Kindertagespflegepersonen, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=1.725.

Quelle: BMFSFJ (2021), S. 748

Es gibt nur wenige Untersuchungen zur pädagogischen Qualität der Kindertagespflege in Deutschland, die übereinstimmend auf eine mittelmäßige Qualität hinweisen, die sich auch im Verlauf der letzten Jahre trotz der Professionalisierungsbemühungen nicht verändert hat (für einen Überblick siehe Egert & Eckhardt, 2022). Befunde zur domänenspezifischen Anregungsqualität im Bereich Sprache sind nicht bekannt. Es ist aufgrund der durchschnittlich geringeren Qualifizierung jedoch nicht davon auszugehen, dass diese über der Qualität der sprachpädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen liegen wird. Nicht zuletzt aufgrund des gesetzlich gleichgestellten Förderauftrags in der Kindertagespflege gelten hier jedoch die gleichen Ansprüche und daher auch die gleichen Kompetenzanforderungen an die Kindertagespflegepersonen. Da die in der Kindertagespflege betreuten Kinder überwiegend jünger als drei Jahre sind, werden

hochstrukturierte Sprachförderprogramme den Anforderungen der sprachlichen Bildung von Kindern dieses Alters nicht gerecht. Methoden und Strategien der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung entsprechen vielmehr den Bedürfnissen der jungen Kinder. Allerdings stellt dieses pädagogische Konzept höhere Anforderungen an die Fähigkeiten der Kindertagespflegepersonen als additive Förderprogramme (vgl. Kapitel 2.3.3). Dies beinhaltet natürlich auch die Anwendung diagnostischer Verfahren zur Ermittlung der individuellen Sprachentwicklungsstände und -verläufe. Vor dem Hintergrund der Altersstruktur der Kinder in der Kindertagespflege gelten insbesondere standardisierte Beobachtungsverfahren als angezeigt, wobei für eine sichere Anwendung dieser Verfahren eine entsprechende Qualifizierung der Kindertagespflegepersonen ebenso eine wichtige Voraussetzung darstellt wie im institutionellen Kontext. Screenings könnten sich speziell im Alter von unter drei Jahren an Meilensteinen der Entwicklung orientieren (zum Beispiel das Vorhandensein eines Wortschatzes von 50 Wörtern im Alter von 48 Monaten).

2.9 Implikationen für die Empfehlungen für bundesweite Standards

Das Kapitel 2 schließt mit einer Reflexion der Implikationen des Forschungsstands für die Empfehlungen für bundesweite Standards.

Der Forschungsstand verdeutlicht, dass unterschiedliche wirksame Ansätze der frühen sprachlichen Bildung existieren. Gut implementierte alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist ein sinnvoller Ansatz für alle Kinder. Etwa jedes fünfte Kind hat jedoch einen zusätzlichen Sprachförderbedarf. Diese Kinder benötigen zusätzliche, strukturierte, intensive Förderung, die über die alltagsintegrierte sprachliche Bildung hinausgeht. Bislang konnte eine langfristige Wirksamkeit additiver Programme mit Ausnahme der Förderung der phonologischen Bewusstheit und des dialogischen Lesens mit kompensatorischer Zielrichtung in Kleingruppen in Deutschland nur selten nachgewiesen werden. Hieraus folgt allerdings nicht notwendigerweise, dass diese Ansätze an sich nicht sinnvoll sind, sondern dass sie zu spät und in zu geringer Intensität, gegebenenfalls auch fehlindiziert ansetzen (zum Beispiel wenn gar kein Sprachförderbedarf besteht oder eine Sprachtherapie indiziert wäre) und nicht hinreichend mit Elternbildungsansätzen verschränkt werden. Zudem wird die sogenannte Implementationsqualität in den Studien nicht überprüft, sodass unklar bleibt, ob die Fachkräfte diese Programme auch entsprechend ihrer Zielsetzung in hoher Qualität genutzt haben. Sogenannte additive Programme und alltagsintegrierte Ansätze sprachlicher Bildung greifen im Übrigen auf zum Teil identische sprachdidaktische Strategien zurück wie sprachliche Modellierungstechniken oder das dialogische Vorlesen. Zudem gilt für alltagsintegrierte sprachliche Bildung gleichermaßen, dass diese nur dann ihre Wirkung entfalten kann, wenn die Implementationsqualität entsprechend hoch ist.

Beide Ansätze sind dementsprechend als notwendige und sich ergänzende Ansätze zu verstehen, die entsprechend den kindlichen Bedarfen eingesetzt werden sollten (z. B. Hasselhorn & Sallat, 2014). Auch Egert und Hopf (2018) stellen heraus, dass die dichotome Unterteilung der Sprachförderansätze den unterschiedlichen Ausprägungen der sprachbezogenen Maßnahmen in der Praxis nicht gerecht wird, und erweitern das Bild um einen dritten Ansatz, den alltagsintegriert-additiven Sprachförderansatz. Nach diesem nimmt die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und

Förderung einen kompensatorischen Fokus ein und verfolgt das Ziel, die sprachliche Umwelt im Kita-Alltag explizit für sprachförderbedürftige Kinder zu verbessern. Diese sollen in Routine- und Spielsituationen verstärkte Aufmerksamkeit erhalten und damit mehr individuelle Unterstützung durch die pädagogische Fachkraft erfahren. Beispielsweise können dialogische Bilderbuchbetrachtungen explizit für Kinder mit Sprachförderbedarf initiiert und durch qualitativ hochwertige Interaktionen begleitet werden.

Ziel sollte sein, sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen so zu implementieren, dass für jedes Kind eine sprachliche Bildungsqualität erreicht wird, die zu einer Förderung der sprachlichen Entwicklung im positiven Sinne beiträgt und bestenfalls Nachteile, die daraus entstehen, dass Kinder in ihrer Familie weniger Anregung erhalten oder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwachsen, kompensiert. Bislang wird in vielen Kindertageseinrichtungen noch nicht das notwendige Ausmaß an sprachbezogener Qualität erreicht. Viele Kinder mit zusätzlichem Sprachförderbedarf werden nicht identifiziert und erhalten nicht die notwendige Zusatzförderung.

Basierend auf dem strukturell-prozessualen Modell können hier zunächst die strukturellen Rahmenbedingungen identifiziert werden, die die notwendigen, aber keinesfalls hinreichenden Voraussetzungen für eine hohe Qualität pädagogischer Interaktionen beziehungsweise eine hohe sprachbezogene Prozessqualität darstellen. Hier ist im Besonderen der Fachkraft-Kind-Schlüssel zu nennen, um adaptive und individualisierte Lernangebote in Kleingruppen umsetzen zu können (zum Beispiel dialogisches Lesen). Besonders sensitiv reagiert die sprachbezogene Qualität auf den Fachkraft-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern unter drei Jahren. Zusätzlich zählt ein Mindestmaß an mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit zu den notwendigen Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Arbeit. Bislang werden in beiden Strukturkomponenten nicht die notwendigen Werte erreicht.

Die zentrale Akteurin für die Planung und Gestaltung sprachlicher Lerngelegenheiten in der Kita stellt die frühpädagogische Fachkraft dar. Ihre fachlichen Voraussetzungen sind hierbei von besonderer Bedeutung. Die Fachkraftqualifikation wurde dementsprechend auch als elementares Strukturmerkmal diskutiert. Verschiedene Studien zeigen eine höhere Qualität in Einrichtungen, in denen auch Fachkräfte mit einem hochschulischen Abschluss tätig sind. Zentral sind allerdings die professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte, die sich nicht immer in der formalen Qualifikation widerspiegeln. Frühpädagogische Fachkräfte benötigen professionelles Wissen (zum Beispiel über Sprachlehrstrategien, Hintergrundwissen über die kindliche Sprachentwicklung et cetera). Darüber hinaus sind motivationale Voraussetzungen, sprachbezogene Orientierungen, selbstregulatorische Fähigkeiten und unterschiedliche Facetten des Selbst- und Rollenverständnisses zentral. Eine Analyse ergibt, dass die Ausbildungssysteme bislang nicht darauf ausgerichtet sind, die vielfältigen Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige sprachpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu vermitteln. Die wenigen empirischen Studien dokumentieren auch Wissensdefizite, gute Voraussetzungen werden allerdings im Bereich der Orientierungen und motivationalen Voraussetzungen berichtet.

Aus diesen Ergebnissen kann Aus-, Fort- und Weiterbildung als zentrale Ressource für die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildungsqualität in Kindertageseinrichtungen abgeleitet werden. Mit Blick auf die Fort- und Weiterbildung haben sich unterschiedliche Ansätze als

erfolgreich erwiesen, die einerseits beim pädagogischen Handeln der einzelnen Fachkraft ansetzen und/oder Multiplikationsstrategien in der Einrichtung verfolgen. Es ist daher nicht nur zentral, dass Fachkräfte an Fortbildungen teilnehmen, sondern dass die Fortbildungen hinreichend intensiv sind und die Merkmale guter Fortbildungen wie oben beschrieben erfüllen. Einzelne Sprachförderstrategien haben sich auch als so wirksam erwiesen, dass sie in Fortbildungen fokussiert werden sollten, zum Beispiel das dialogische (Vor-)Lesen. Ferner sollten die motivationalen Voraussetzungen und Orientierungen in Fort- und Weiterbildungsangeboten mitgedacht werden sowie Angebote für eine gute Verzahnung von alltagsintegrierten und additiven Ansätzen gemacht werden. Aus dem Fortbildungsbedarf ergibt sich auf struktureller Ebene die Notwendigkeit von Arbeitszeitkontingenten für Fort- und Weiterbildung.

Der Forschungsstand dokumentiert hierbei einheitlich, dass Kindertageseinrichtungen und ihre Fachkräfte kontinuierliche fachliche Unterstützung benötigen, um die Qualität der sprachlichen Bildung zu sichern und weiterzuentwickeln. Dieser nachhaltige Qualitätsentwicklungsprozess muss im pädagogischen Konzept der Einrichtung und im Leadershipverständnis der Einrichtungsleitungen verankert sein, die wiederum die Rahmenbedingungen für Team- und Konzeptentwicklung sicherstellen. Eine gute systemimmanente Struktur zur Verankerung der fachlichen Unterstützung stellt die Fachberatung dar, die für die diskutierten Aufgaben weiter aufgestockt und ebenfalls qualifiziert werden muss. Um ihre Wirksamkeit zu entfalten, sollte ein angemessener Schlüssel von Fachberatungen und Einrichtungen eingehalten werden, zum Beispiel 0,5 Stellen Fachberatung auf 10 bis 15 Einrichtungen, wie bereits im Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ umgesetzt. Ebenso gehören eine hohe Beratungsintensität und Beratungsqualität zu den Voraussetzungen einer positiven Wirkung auf die Qualität der Einrichtungen.

Die Einrichtungs- und Gruppenkomposition definiert unterschiedliche Anforderungen und Herausforderungen für die sprachliche Bildung, hierzu gehört sowohl die soziale als auch die sprachliche Komposition. Dementsprechend sind in Einrichtungen, die beispielsweise einen hohen Anteil an Kindern nichtdeutscher Familiensprache oder sozial benachteiligter Familien aufweisen, größere Qualifizierungsanstrengungen und mehr zeitliche Ressourcen für die sprachliche Bildungsarbeit notwendig. Internationale Beispiele zeigen, dass eine anforderungsbezogene Unterstützung der Qualitätsentwicklung zielführend sein kann. In der Praxis könnte diese Unterstützung durch Funktionsstellen, die eine Multiplikatorenfunktion innehaben, erfolgen, wie sie auch im Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ erfolgreich waren. Es ist allerdings auch bekannt, dass besonders herausforderungsreiche Einrichtungen von frühpädagogischen Fachkräften aufgrund der anforderungsreichen Arbeitsbedingungen oft gemieden werden. Dementsprechend gilt es auch, die Arbeitsbedingungen in diesen Einrichtungen für reguläre Fachkräfte attraktiver zu machen und Unterstützungsstrukturen (zum Beispiel Supervision) anzubieten.

Letztlich sind auch Maßnahmen zur Erhöhung der Verbindlichkeit der Implementation der sprachlichen Bildung zu eruieren. Hier bieten sich interne und externe Evaluationen als Teil eines Qualitätsmanagementsystems sowie Zertifizierungssysteme an.

Für die Kindertagespflege gelten letztlich die gleichen Voraussetzungen für die Sicherstellung einer hohen sprachpädagogischen Qualität wie für die institutionelle Betreuung. Handlungsbedarf kann hier vor allem für die fachlichen Voraussetzungen der Kindertagespflegepersonen identifiziert

werden, denn sie haben deutlich geringere Qualifikationen als Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Einige der andiskutierten Maßnahmen lassen sich aufgrund der Organisationsstruktur nicht gleichwertig auf die Kindertagespflege übertragen. So lässt sich die Gruppe der Kinder bei einer einzelnen Kindertagespflegeperson für ergänzende Förderung einzelner Kinder nicht teilen, und die räumlichen Begebenheiten sind im Vergleich zu den Kindertageseinrichtungen eingeschränkt. Die qualifikatorischen Anforderungen für den Bereich der Diagnostik sind noch kritischer zu beleuchten, und Fort- und Weiterbildungsangebote sollten insgesamt spezifisch auf die Voraussetzungen und organisationalen Rahmenbedingungen hin ausgerichtet werden. Auch interne Evaluationsmaßnahmen sowie kollegiale Supervision erscheinen oft schwer umsetzbar. Dennoch sollte dieser bedeutsame Bereich in bundesweiten Standards miteingeschlossen werden, auch wenn überwiegend Kinder unter drei Jahren in der Kindertagespflege betreut werden. Sprachliche Bildung beginnt von Geburt an.

Die Notwendigkeit der Diagnose des Sprachstands für die Identifikation von Kindern mit Sprachförderbedarf und die Adaption der Bildungsangebote und Sprachlehrstrategien an die individuellen Bedürfnisse der Kinder wurde ausführlich beleuchtet. Gleichwohl ergeben sich große Herausforderungen mit Blick auf die Verfügbarkeit valider Verfahren, die sich für beide Diagnosezwecke eignen, die Einigung auf und die Implementierung eines einheitlichen Verfahrens zur Identifikation von Kindern mit Sprachförderbedarf und die Klärung, durch welche personalen Ressourcen und Stellen die Diagnostik durchgeführt wird. Anzustreben ist eine möglichst frühe Diagnostik (zum Beispiel im Alter von vier Jahren), auf die dann auch entsprechende Fördermaßnahmen folgen: Keine Förderung ohne Diagnose, keine Diagnose ohne Förderung. Aufgrund der geschilderten Anforderungen sollte Diagnostik nicht nur auf Beobachtungsverfahren basieren, sondern extern angesiedelt sein (zum Beispiel verortet in Gesundheitsämtern, im Rahmen einer vorgezogenen Schuleingangsdiagnostik et cetera), nachdem Fachkräfte Risikokinder identifiziert haben. Ein Verfahren, welches die skizzierten Anforderungen erfüllt und in der Praxis anwendbar ist, ist zu entwickeln, beziehungsweise es sollten zusätzlich qualifizierte Funktionsstellen für diese Aufgabe geschaffen werden, die dann entsprechend auch die Beratung der Implikationen für die Förderung der Kinder mit Fachkräften und Eltern reflektieren.

Alle diskutierten Stellschrauben zur nachhaltigen Verbesserung der sprachlichen Bildungsqualität sind direkt oder indirekt mit der Notwendigkeit von mehr Fachkraftressourcen verbunden. Dieses stellt sicher die größte Herausforderung bei der Entwicklung von bundesweiten Standards dar, da eine nachhaltige Qualitätsentwicklung nur dann gelingen kann, wenn kreative und innovative Wege zur Bewältigung des Fachkräftemangels und Fachkräftebedarfs gefunden werden.

3 Ausgangslage in den Ländern

In Kapitel 3 wird die Ausgangslage bezüglich der sprachlichen Bildung und Förderung in den Ländern beschrieben. Zunächst erfolgt eine Darstellung von Bundesinitiativen, die Einfluss auf die aktuelle Situation der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in den Ländern haben (Kapitel 3.1). Anschließend werden Landesprogramme und -initiativen zur Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung in den Bundesländern erläutert (Kapitel 3.2). Daran anknüpfend werden die landesrechtlichen Regelungen in Bezug auf die sprachliche Bildung und Sprachförderung (Kapitel 3.3) dargestellt. Anschließend werden die Regelungen in Bezug auf Fort- und Weiterbildung (Kapitel 3.4) sowie Regelungen über die mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Kapitel 3.5) beleuchtet. Kapitel 3.6 stellt die landesrechtlichen Regelungen zur Diagnostik von Sprachförderbedarf vor. Die daraus abgeleiteten Implikationen für die Umsetzung von bundesweiten Standards finden sich in Kapitel 3.7.

3.1 Bundesinitiativen, welche die Ausgangslage in den Ländern beeinflussen

Die Implementation und Verbreitung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in Deutschland wurde maßgeblich durch die Bundesprogramme „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (2011–2015) und „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (seit 2016) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vorangebracht (BMFSFJ, 2015, 2016). Nach den enttäuschenden Evaluationsbefunden zu den landesweiten additiven Sprachförderprogrammen (vgl. Kapitel 2.2.1) verfolgten die Bundesprogramme das Ziel, die Qualität der alltäglichen pädagogischen Interaktionen in den teilnehmenden Einrichtungen über die Verankerung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung nachhaltig zu verbessern. Die Förderung beinhaltete im Kern, dass den Kindertageseinrichtungen entsprechend qualifizierte zusätzliche Fachkräfte im Umfang einer halben Stelle zur Verfügung gestellt wurden. Ihre zentrale Aufgabe lag in der Beratung, Begleitung und fachlichen Unterstützung der Kita-Teams in der Umsetzung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Die beteiligten Einrichtungen im Programm „Sprach-Kitas“ wurden außerdem durch eine zusätzliche Fachberatung unterstützt, die 10 bis 15 Sprach-Kitas im Verbund begleitete und die zusätzlichen Fachkräfte dort für ihre Tätigkeit im Bundesprogramm qualifizierte. Insgesamt profitierten circa 4.000 Einrichtungen (Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas“) beziehungsweise 7.000 Einrichtungen (Bundesprogramm „Sprach-Kitas“) von den Programmen, was einem Anteil von bis zu circa 12 Prozent an der Gesamtzahl der Kindertageseinrichtungen in Deutschland entspricht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Demnach ist bundesweit jede achte Kindertageseinrichtung eine Sprach-Kita. Die Bundesprogramme hatten beziehungsweise haben demnach eine enorme Reichweite, wobei die Förderung sich an Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit besonderem sprachlichen Förderbedarf richtete. Hier ist also davon auszugehen, dass diese Bundesprogramme nachhaltige Impulse für die sprachpädagogische Arbeit in den Bundesländern hatten.

In der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ wurden die Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung in der Kindertagesbetreuung, die in den Verbänden der

Bundesländer umgesetzt wurden, weiterentwickelt und evaluiert (2013–2019). Im Bereich der frühen Bildung wurden überwiegend Konzepte zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung formativ und summativ evaluiert, aber auch Konzepte zur additiven Sprachförderung am Übergang zur Grundschule. Die Ergebnisse haben zur Erweiterung des Forschungsstands beigetragen und wurden darüber hinaus zur Entwicklung von Materialien für die Praxis genutzt, um die Qualität der sprachpädagogischen Arbeit in der Kindertagesbetreuung weiterzuentwickeln.

Im Gute-KiTa-Gesetz wurde der Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung mit einem eigenen Handlungsfeld ebenfalls eine Bedeutung beigemessen. Die Bundesländer Baden-Württemberg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland haben in diesem Handlungsfeld Maßnahmen zur Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung und Diagnostik der Sprachentwicklung ergriffen, die durch das KiQuTG (Artikel 1 des Gute-KiTa-Gesetzes) zwischen 2019 und 2022 gefördert wurden. Hierbei lag der Fokus in Bremen auf der flächendeckenden Durchführung eines standardisierten Sprachstandsverfahrens. Baden-Württemberg fokussiert auf die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich Sprache zu sogenannten Sprachförderkräften und möchte mithilfe dieser Maßnahme den Ausbau von Kitas zu einer Kita mit Profil Sprache unterstützen. Auch im Saarland wird die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung durch eine gezielte Qualifizierungsmaßnahme für pädagogische Fachkräfte in Kitas (Zertifikatsstudiengang „Sprache und interkulturelle Bildung“) gefördert. In Rheinland-Pfalz wird die strukturelle Absicherung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung fokussiert, wobei die Mittel für die Förderung in die Personalbemessung für Kinder ab zwei Jahren bis zum Übergang in die Schule integriert werden. In Nordrhein-Westfalen wiederum wurden die finanziellen Mittel zur Sprachförderung zusammengefasst und erhöht, sodass plusKITAs durch zusätzliche Personalressourcen unterstützt werden können. Insgesamt wurde dieses Handlungsfeld im Rahmen des Gute-KiTa-Gesetzes durch die Bundesländer jedoch deutlich weniger priorisiert als andere Handlungsfelder. Dieses könnte durch das laufende Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ begründet sein, aber auch durch weitere laufende Landesinitiativen im Bereich der sprachlichen Bildung.

3.2 Ausgangslage in den Ländern zur sprachlichen Bildung

Die Ergebnisse zu den Landesprogrammen und -initiativen zur sprachlichen Bildung fußen auf dem Bildungsbericht 2022 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) sowie einer eigenen Internetrecherche. Die meisten Bundesländer haben über die Bundesinitiativen hinaus eigene Maßnahmen ergriffen, um die sprachliche Bildung und Sprachförderung weiterzuentwickeln und stärker zu verankern. Lediglich für Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen wurden keine eigenen Programme gefunden. Entsprechend den Bildungsplänen für die frühe Bildung dieser drei Länder wird aber grundsätzlich eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung in den Kindertageseinrichtungen angeboten.

In den meisten Fällen lag der Fokus der Landesprogramme und -initiativen auf der Stärkung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und auf der Förderung von Kindern mit zuvor festgestelltem Förderbedarf. Vereinzelt ist eine ergänzende Sprachförderung mit standardisierten Programmen vorgesehen. Die Qualifizierung der Fachkräfte ist häufig expliziter Baustein der Landesmaßnahmen.

Für einige Länder konnten keine Informationen zum konkreten Konzept oder Curriculum gefunden werden. Hier ist davon auszugehen, dass der jeweilige Bildungsplan Grundlage der sprachpädagogischen Arbeit sein wird. In vielen Fällen gibt es Überschneidungen mit den Regelungen der Länder zur sprachlichen Bildung (vgl. nächstes Kapitel). Das heißt, dass die landesweiten Vorgaben zu Maßnahmen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Gesetzen, Verordnungen oder Verwaltungsvorschriften verankert sind.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Landesprogramme und -initiativen.

Tabelle 2

Übersicht über die Programme, Projekte und Initiativen der Bundesländer zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung

| Bundesland | Programm | Zielgruppe | Beschreibung | Qualifizierung | Anmerkungen |
|------------|--|---|--|--|---|
| BW | Kolibri ³⁷ | Kinder ab 2;7 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege | Frühe Diagnose kinderrelevanter Entwicklungsstände, Beratung der Eltern und gezielte Zusatzförderung individuell oder in Kleingruppen. Teilnahme ist freiwillig. | Nach Konzept „Mit Kindern im Gespräch“ | Landesprogramm seit 2019, Förderung so lange wie erforderlich; Förderumfang 80–120 Stunden/Jahr ³⁸ |
| | Kita-Profil durch zusätzliche Sprachförderkräfte ³⁹ | Pädagogische Fachkräfte, die noch nicht durch BP „Sprach-Kitas“ qualifiziert wurden | Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften im Bereich Sprache, sodass möglichst pro Kindertageseinrichtung eine qualifizierte Sprachförderkraft tätig ist | An Hochschulen, mind. 180 Stunden Umfang | Landesmaßnahme, Januar 2021 bis Dezember 2022 im Rahmen des Gute-KiTa-Gesetzes |
| BY | Vorkurs Deutsch 240 ⁴⁰ | Kinder mit Förderbedarf (Deutsch als Erst- und Zweitsprache) | Sprachförderung in heterogenen Kleingruppen im Tandem Kita und Grundschule. Teilnahmepflicht. | Eigenes Konzept | Landesprogramm, seit 2001 für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, seit 2013 auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache; im Zeitraum von eineinhalb Jahren vor der Einschulung und im Umfang von 240 Wochenstunden |

³⁷ https://www.ffb-bw.de/fileadmin/ffb/pdf_zum_download/Fachbeitraege/2021_10_07_Fi_Sprachbildungdocx.pdf

³⁸ <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/excel-bildungsbericht-2022/c4-anhang.xlsx>, Tabelle c4-5web

³⁹ https://www.ffb-bw.de/fileadmin/ffb/pdf_zum_download/Fachbeitraege/2021_10_07_Fi_Sprachbildungdocx.pdf

⁴⁰ https://www.ifp.bayern.de/projekte/professionalisierung/vorkurs_deutsch.php

| Bundesland | Programm | Zielgruppe | Beschreibung | Qualifizierung | Anmerkungen |
|------------|--|--|---|---|--|
| | Integrationsrucksack ⁴¹ | Kinder mit schwachen Deutschkenntnissen | Sprach- und Literacyförderung; Vorlesebücher und Fördermaterialien, Ehrenamtliche (Vor-)Lesepaten | | Seit Oktober 2020 |
| BE | Zusätzliche Sprachförderung | Kinder, die laut Sprachstandsfeststellung Förderbedarf aufweisen | Alltagsintegrierte sprachliche Bildung; aber kaum Vorgaben, kein klares Konzept. Teilnahmepflicht. | Nicht bekannt | Bis zu 18 Monate, 25 Stunden/Woche ⁴² |
| BB | Kompensatorische Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung | Kinder, die laut Sprachstandsfeststellung Förderbedarf aufweisen | Kombination aus additivem Förderprogramm „Handlung und Sprache“ und früher, alltagsintegrierter sprachlicher Bildung. Teilnahmepflicht. | Landesweite Qualifizierung für „Handlung und Sprache“; zusätzlich seit 2012 28 Sprachberatungen in BB ⁴³ | Landesprogramm; „Handlung und Sprache“ seit 2005 umgesetzt; alltagsintegrierte Weiterentwicklung sowie Modifikation von „Handlung und Sprache“ für Integration in Gruppenarbeit seit 2011/2012 ⁴⁴ |
| HB | Sprachförderung | Kinder, die laut Sprachstandsfeststellung Förderbedarf aufweisen | Wenig Informationen. Teilnahmepflicht. | Wenig Informationen | Landesprogramm, Dauer 52 Wochen. Umfang 2–4 Stunden/Woche ⁴⁵ |
| | Bücher-Kita | 20 Kitas pro Jahr, mit Bewerbung | Projekt zur Stärkung Leseförderung und Literacy. Kitas erhalten Bücherpakete für alle Altersgruppen. ⁴⁶ | Mit Begleitheften werden Anregungen zur Förderung bereitgestellt. | Seit 2013 |

⁴¹ <https://www.stmi.bayern.de/med/aktuell/archiv/2020/201006integrationsrucksack/>

⁴² <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/excel-bildungsbericht-2022/c4-anhang.xlsx>, Tabelle c4-5web

⁴³ https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.5813.de/konzeptskizze_2019-2020.pdf

⁴⁴ https://mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/Konzept_Beratung.pdf

⁴⁵ <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/excel-bildungsbericht-2022/c4-anhang.xlsx>, Tabelle c4-5web

⁴⁶ <https://www.bildung.bremen.de/sprachbildung-149693>

| Bundesland | Programm | Zielgruppe | Beschreibung | Qualifizierung | Anmerkungen |
|------------|---|---|---|---|--|
| | Materialpaket Sprachförderung und sprachliche Bildung | Für alle Kitas | Paket mit Vorlese- und Bilderbüchern, Fachbüchern und ein Spiel für die sprachliche Arbeit mit Kindern | Begleitheft mit konkreten Ideen zur Umsetzung | 2021 zum sechsten Mal |
| | Verschiedene Qualifizierungen für sprachliche Bildung | Pädagogische Fachkräfte | 6-tägige Fortbildung 2021/2022 Grundkurs Sprachförderung (60 Plätze); einjährige, berufsbegleitende Qualifizierung 2021/2022 Spracherziehung in Kindertageseinrichtungen; trägerübergreifende Fortbildungen zu Sprache und Kommunikation 2022 ⁴⁷ | Qualifizierungsangebote; Teilnahme freiwillig, teils mit Bewerbung | Verschiedene Anbieter |
| | „Qualifizierungsinitiative Frühkindliche Bildung in Bremen“ | Kitas mit vielen Kindern mit Sprachförderbedarf, die nicht an „Sprach-Kitas“ teilnehmen | Qualifizierung zur Stärkung der Interaktionsqualität, initiiert im Rahmen des BRISE-Projekts; entwickelt durch Prof. Gisela Kammermeyer und Rolf-Gruppe | Dauer 2,5 Jahre; Fokus auf sprachliche Bildung, aber auch andere Bildungsbereiche | Erste Fortbildungskohorte 2019–2021 |
| HH | Sprachförderung | Kinder, die laut Sprachstandsfeststellung Förderbedarf aufweisen | Wenig Informationen. Teilnahmepflicht. | Wenig Informationen | Dauer 12 Monate. Umfang 160 Stunden. ⁴⁸ |
| | Kita-Plus | Einrichtungen | Stärkung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung durch verbesserte Personalausstattung | - | Zeitraum 1. Januar 2021 bis 31. Dezember 2022 |

⁴⁷ <https://www.bildung.bremen.de/sprachbildung-149693>

⁴⁸ <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/excel-bildungsbericht-2022/c4-anhang.xlsx>, Tabelle c4-5web

| Bundesland | Programm | Zielgruppe | Beschreibung | Qualifizierung | Anmerkungen |
|------------|--------------------------------------|--|---|---|--------------------------|
| | | | (25- bis 30-Prozent-Stelle) und zusätzliche Fachberatung ⁴⁹ | | |
| | | | Einrichtungen, die nicht die Voraussetzungen für Kita-Plus erfüllen, jedoch einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern aus einer Familie mit einer nichtdeutschen Familiensprache betreuen, erhalten eine um 8 Prozent erhöhte Personalausstattung in der frühen Bildung für die intensivierete sprachliche Bildung und Förderung. ⁵⁰ | - | |
| HE | Sprachförderung im Kindergartenalter | Kinder mit Migrationshintergrund ohne ausreichende Deutschkenntnisse | Zusätzliche Sprachfördermaßnahmen mit Einbindung der Eltern auf Grundlage des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen und das „Gesamtkonzept des Landes Hessen zur sprachlichen Bildung und Förderung im Elementar- und Primärbereich“ ^{51 52} | Programm umfasst Fortbildung der Fachkräfte | Landesprogramm seit 2002 |
| | Qualifizierte Schulvorbereitung | 28 Modellstandorte | Stärkung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung, Diagnostik mit KiSS und KOMPIK ⁵³ | Gemeinsame Qualifizierung von Fach- und Lehrkräften auf der Grundlage des Bildungs- und Erziehungsplans | Modellprojekt |

⁴⁹ <https://www.hamburg.de/kita-plus/>

⁵⁰ <https://www.hamburg.de/kita-plus/>

⁵¹ <https://bep.hessen.de/landesprogramm-zur-sprachfoerderung-im-kindergartenalter>

⁵² https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-08/broschuere_sprachliche_bildung_und_foerderung_aller_kinder_im_elementar-_und_primarbereich_0.pdf, S. 21

⁵³ https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-08/broschuere_sprachliche_bildung_und_foerderung_aller_kinder_im_elementar-_und_primarbereich_0.pdf, S. 20

| Bundesland | Programm | Zielgruppe | Beschreibung | Qualifizierung | Anmerkungen |
|------------|---|---|---|---|--|
| MV | <i>Keine landesweiten Programme oder Initiativen bekannt⁵⁴</i> | | | | |
| NI | Allgemeine alltagsintegrierte sprachliche Bildung | Alle Einrichtungen | Laut Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen im KiTa-Gesetz (KiTaG) | Nicht bekannt | Dauer und Umfang nach individuellem Förderplan ⁵⁵ |
| NW | Vorschulische Sprachförderung | Kinder mit Förderbedarf, die keine Kita besuchen | Nicht-Kita-Kinder, die laut Sprachstandsfeststellung mit Delfin 4 zwei Jahre vor Einschulung Förderbedarf aufweisen, müssen an Sprachförderung in Kita teilnehmen ⁵⁶ | | Gesetzlich verankert |
| | plusKITA | Einrichtungen mit vielen Kindern aus Familien mit SGB-II-Leistungsbezug | Bereitstellung von Personalmitteln für Stärkung individueller Förderung, Zusammenarbeit mit Familien ⁵⁷ | „Spezielle Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen“ | Seit dem Kindergartenjahr 2014/2015 erhalten plusKITAs mindestens 25.000 Euro pro Kalenderjahr. Aktuell gibt es in Nordrhein-Westfalen rund 1.700 plusKITAs, gesetzlich verankert in § 44 und § 45 des neuen Kinderbildungsgesetzes KiBiz. |
| RP | Alltagsintegrierte sprachliche Bildung | Alle Kinder | „Vermittelt hilfreiche ‚Werkzeuge‘ sowohl für die additive Sprachförderung als auch für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung“ ⁵⁸ | Konzept „Mit Kindern im Gespräch“ als Landescurriculum ⁵⁹ ; Verbesserung der Personalausstattung | Seit 2017; Zertifizierung nach zweijähriger Fortbildung |

⁵⁴ <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/excel-bildungsbericht-2022/c4-anhang.xlsx>, Tabelle c4-5web sowie eigene Recherche

⁵⁵ <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/excel-bildungsbericht-2022/c4-anhang.xlsx>, Tabelle c4-5web

⁵⁶ https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/delfin_4_flyer_220315.pdf

⁵⁷ <https://www.mkffi.nrw/pluskita>

⁵⁸ <https://kita.rlp.de/de/themen/sprachbildung/qualifizierungen-und-fortbildungen-zum-themenfeld-sprachliche-bildung/>

⁵⁹ <https://lsjv.rlp.de/de/unsere-aufgaben/kinder-jugend-und-familie/kindertagesstaetten/fortbildungsprogramm-fuer-erzieherinnen-und-erzieher/>

| Bundesland | Programm | Zielgruppe | Beschreibung | Qualifizierung | Anmerkungen |
|------------|----------|-----------------------|--|--|---|
| | | | | durch die Verfestigung von sogenannten „Sprachbeauftragten“ in den Kitas mit zusätzlichem Stellenanteil; Verfestigung der sprachlichen Bildung durch zusätzliche Personalstellenanteile in allen Kitas sowie durch den Einsatz von qualifizierten „Sprachbeauftragten“ als Teil des Teams und Ansprechpartner rund um das Thema sprachliche Bildung und Sprachförderung; für Einrichtungsträger besteht die Möglichkeit, Funktionsstellen für diese einzurichten | |
| SL | SIGNAL | Kinder und Eltern mit | Sprachförderung und soziale Integration von Kindern und Eltern | Qualifizierungsprogramm SIGNAL stärkt die | SIGNAL wurde im Rahmen des Bund-Länder-Programms FörMig seit 2005 entwickelt und wird als |

| Bundesland | Programm | Zielgruppe | Beschreibung | Qualifizierung | Anmerkungen |
|------------|---|---|--|---|---|
| | | Migrationshintergrund | mit Migrationshintergrund in Kita und Grundschule ⁶⁰ | Erzieherinnen als Experten der Sprachbildung; auf Basis des Situationsansatzes | Landesprogramm im Saarland vom Ministerium für Bildung in Kooperation mit dem DRK Landesverband Saarland umgesetzt. |
| SN | Kita Dialogital | Pädagogische Fachkräfte | Unterstützung, wie digitale und analoge Medien insbesondere für die sprachliche Förderung und Bildung in der frühen Bildung eingesetzt werden können | Sowohl Angebot von Inhouse-Fortbildungen für das gesamte Team als auch Online-Fortbildungen zu verschiedenen Modulen und Multiplikatoren-schulungen | Das Projekt Kita Dialogital befindet sich in Trägerschaft des Vereins zur Förderung von Sprache und Kommunikation e. V. und wird mitfinanziert durch Steuermittel auf der Grundlage des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes. |
| | Gemeinsam mehr erreichen! | Eltern von Kindern von bis zu drei Jahren | Bildung von thematischen Eltern-Kind-Gruppen an Kitas, Familienzentren oder anderen Gemeinschaftseinrichtungen. Anleitung durch geschultes Personal. Zur Unterstützung der Sprachanregung und Demokratiebildung. | Erarbeitung und Weiterentwicklung eines Curriculums | Modellprojekt im Zeitraum von 2020 bis 2024 zunächst in Hoyerswerda und später im Landkreis Bautzen sowie im Landkreis Görlitz |
| ST | <i>Keine landesweiten Programme oder Initiativen bekannt⁶¹</i> | | | | |
| SH | Sprachenbildung in Kitas | Pädagogische Fachkräfte | Fortbildungs- und Forschungsprojekt zur Qualifizierung und Qualitätssicherung im Bereich der alltagsintegrierten Sprachbildung; | Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer wissenschaftlich fundierten | Finanzierung durch Land seit 2022; Umsetzung an Europa-Universität Flensburg |

⁶⁰ <https://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=4115>

⁶¹ <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/excel-bildungsbericht-2022/c4-anhang.xlsx>, Tabelle c4-5web sowie eigene Recherche

| Bundesland | Programm | Zielgruppe | Beschreibung | Qualifizierung | Anmerkungen |
|------------|---|-------------------------|--|---|--|
| | | | Entwicklung konzeptioneller Leitlinien für Fortbildung und Durchführung konkreter Fortbildungsmaßnahmen | zweistufigen Fortbildung, die das konkrete pädagogische Handeln in Bezug auf die Sprachenbildung in der Kita verbessert | |
| | SPRINT | Kinder mit Förderbedarf | Intensive additive Sprachförderung im letzten Halbjahr vor Schuleintritt, in Kleingruppen durch qualifizierte pädagogische Fachkräfte in der Kita. Teilnahmepflicht. ⁶² | Fachkräfte erhalten offenbar spezifische Qualifizierung, aber kaum Informationen zum Curriculum. ⁶³ | Seit 2005; Dauer 20 Wochen, täglich bis zu 2 Stunden |
| TH | <i>Keine landesweiten Programme oder Initiativen bekannt⁶⁴</i> | | | | |

⁶² https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/sprachfoerderung/sprachfoerderung_Sprint.html

⁶³ https://www.drk-sh.de/fileadmin/Alte_Seite/media/Docs/KITA/Stadtfeldkamp/IntegrativesSprachfoerderkonzept.pdf

⁶⁴ <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/excel-bildungsbericht-2022/c4-anhang.xlsx>, Tabelle c4-5web sowie eigene Recherche

Neben diesen flächendeckend verankerten Programmen und Initiativen gibt es in einigen Regionen weitere Projekte, die stärker die Eltern adressieren. Beispielsweise wurden die Projekte „Rucksack Kita“ und „Griffbereit“ in einigen Kommunen der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen implementiert. Beide Programme fokussieren auf die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und den Familien zur Stärkung der Mehrsprachigkeit und Anregungsqualität in den Familien. „Griffbereit“ richtet sich an Kinder zwischen einem und drei Jahren und „Rucksack Kita“ wurde konzipiert für Kinder zwischen vier und sechs Jahren.

Aus dem Gute-KiTa-Bericht 2021 können weitere Informationen zur Ausgangslage der sprachlichen Bildung in den Bundesländern gewonnen werden (vgl. BMFSFJ, 2021). So geben beispielsweise bundesweit 51 Prozent der befragten Leitungskräfte an, in der Einrichtung vorstrukturierte Förderprogramme durchzuführen. In Bayern und in Schleswig-Holstein sind diese Anteile mit 69 Prozent beziehungsweise 70 Prozent am höchsten. Die geringsten Anteile findet man in Berlin (35 Prozent), im Saarland (33 Prozent), Thüringen (35 Prozent), Sachsen-Anhalt (32 Prozent), Sachsen (27 Prozent) und Mecklenburg-Vorpommern (27 Prozent).

3.3 Regelungen in Bezug auf die sprachliche Bildung

Die nachfolgende Darstellung fokussiert auf die Regelungen der Bundesländer zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung, die sich entweder aus gesetzlichen Grundlagen und Verordnungen oder aus den Bildungsplänen für die frühe Bildung andererseits ergeben (vgl. Tabelle 3).

Es zeigt sich, dass alle Bundesländer außer Thüringen die sprachliche Bildung explizit gesetzlich verankert haben. In der Regel wurden hierfür die jeweiligen Kita-Gesetze verwendet. Nur in Hamburg wurde die Sprachförderung von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf im Jahr vor der Einschulung im Schulgesetz verankert. Hinsichtlich des Umfangs der gesetzlichen Verankerung sind ebenfalls große Länderunterschiede zu verzeichnen. Teilweise wird lediglich genannt, dass die Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache ein Bestandteil des vorschulischen Bildungsauftrags ist (vgl. Berlin). Teilweise finden sich Hinweise auf die konzeptionelle Umsetzung (alltagsintegrierte sprachliche Bildung oder zusätzlich auch Sprachförderung; vgl. beispielsweise Niedersachsen und Hamburg). In sieben Bundesländern finden sich zudem explizite Hinweise zur Verknüpfung von Sprachstandsfeststellungen und darauf aufbauenden Fördermaßnahmen (vgl. Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen).

In den Bildungsplänen der Bundesländer, die auch die frühe Bildung umfassen, werden ebenfalls deutliche Unterschiede in Inhalten und Umfang der Berücksichtigung von Sprachbildung und Sprachförderung deutlich. Die Umsetzung der sprachpädagogischen Arbeit als alltagsintegrierte sprachliche Bildung wird in den Bildungsplänen von elf Bundesländern explizit genannt (vgl. Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt). Vier Bundesländer verweisen darüber hinaus auf ergänzende Sprachfördermaßnahmen bei Kindern mit schwachen Sprachbeziehungsweise Deutschkompetenzen (vgl. Bayern, Bremen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein). In drei Bildungsplänen wird Mehrsprachigkeit als Ressource und Bereicherung erwähnt (vgl. Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein). Jeweils einmal wird zudem die Zusammenarbeit mit Familien (vgl. Niedersachsen) sowie die Nutzung digitaler Medien als Instrument für die Sprachbildung der Kinder (vgl. Thüringen) hervorgehoben. In fünf Bildungsplänen bleibt die Darstellung der sprachlichen Bildung und Sprachförderung eher vage.

Tabelle 3

Übersicht über die Regelungen der Bundesländer zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung

| Bundesland | Verankerung in Gesetzen, Vorschriften u. Ä. | Verankerung im Bildungsplan |
|-------------------|--|---|
| BW | <p>„Das Kultusministerium entwickelt im Benehmen mit dem jeweils berührten Ministerium mit Beteiligung der Trägerverbände und den kommunalen Landesverbänden Zielsetzungen für die Elementarerziehung, die in einem Orientierungsplan für Bildung und Erziehung festgelegt werden. Dabei spielt die ganzheitliche Sprachförderung eine zentrale Rolle.“ (§ 9 Abs. 2 KiTaG)</p> <p>„Die alltagsintegrierte Sprachbildung zieht sich wie ein roter Faden durch alle Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans. Die Sprachkompetenz aller Kinder wird durch eine ganzheitlich ausgerichtete alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kindertageseinrichtung sowie in der Kindertagespflege gefördert.“ (Nr. 4.1 Abs. 2 VwV Kolibri)</p> <p>„Kinder mit intensivem Sprachförderbedarf, die Kindergärten oder Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen gemäß § 1 Absatz 1 Satz 2 Nummer 1 KiTaG oder die eine Kindertagespflege in anderen geeigneten Räumen besuchen, können Sprachfördermaßnahmen nach dieser Verwaltungsvorschrift erhalten, die auf der alltagsintegrierten Sprachförderung aufbauen. Diese Kinder sollen ihre Sprach- und Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache durch systematische sprachanregende Maßnahmen so verbessern, dass ihnen anschließend in der Schule eine erfolgreiche Bildungsteilhabe sowie gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden.“ (Nr. 4.1 Abs. 3 VwV Kolibri)</p> | <ul style="list-style-type: none">• „Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen wird nicht als isoliertes Sprachtraining verstanden, sondern als gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote.“ (Bildungsplan 2011, Teil B; 3.3, 36)• „Alle Kinder in Krippe und Kindergarten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung, Spracherziehung und Sprachförderung und damit auf gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens.“ (Bildungsplan 2011, Teil B; 3.3, 35) |

| | | |
|------------------|---|--|
| <p>BY</p> | <p>„Die sprachliche Bildung und Förderung von Kindern, die nach dieser Sprachstandserhebung besonders förderbedürftig sind oder die zum Besuch eines Kindergartens mit integriertem Vorkurs verpflichtet wurden, ist in Zusammenarbeit mit der Grundschule auf der Grundlage der entsprechenden inhaltlichen Vorgaben ‚Vorkurs Deutsch lernen vor Schulbeginn‘ oder einer gleichermaßen geeigneten Sprachfördermaßnahme durchzuführen.“ (§ 5 Abs. 2 AVBayKiBiG)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Die Sprachentwicklung der Kinder soll dabei integriert in den pädagogischen Alltag unterstützt werden. Für Gruppen mit hohem Anteil an sprachlich benachteiligten Kindern wird allerdings auch die Sprachförderung in Kleingruppen und im Einzelsetting explizit erwähnt. (Bildungsplan 2016, 195–211) • „Sprachförderung ist ein durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag. Kinder erwerben sprachliche Kompetenz nicht als isolierte Kompetenz, sondern stets im Kontext von Kommunikation, von sinnvollen Handlungen und Themen, die sie interessieren. Sprachförderkonzepte benötigen langfristige Perspektiven und Strategien.“ (Bildungsplan 2016, 198) • „Eine wichtige Grundlage für eine differenzierte Sprachförderung ist die systematische Begleitung der Entwicklung von Sprache und Literacy.“ (Bildungsplan 2016, 199) (Beobachtungsverfahren SISMIK) • „Das Gespräch gehört zu den wichtigsten und elementarsten Formen der Sprachförderung, und zwar für alle Altersgruppen.“ (Bildungsplan 2016, 202) |
| <p>BE</p> | <p>„Die Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache ist ein Bestandteil des vorschulischen Bildungsauftrags, der in den Tageseinrichtungen verfolgt wird.“ (§ 1 Abs. 2 Satz 3 KitaFöG)</p> <p>„Wenn in einer Tageseinrichtung der Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache mindestens 40 vom Hundert beträgt [...], werden zur Unterstützung der gezielten sprachlichen Förderung der Kinder, der Elternarbeit sowie der interkulturellen Erziehung zusätzliche Fachkräfte eingesetzt.“ (§ 17 VOKitaFöG)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • „Den sprachlichen Bildungsprozess von Kindern zu begleiten und herauszufordern, ist eine zentrale Aufgabe in Kitas und Kindertagespflege. Sprachliche Bildung durchzieht nahezu alle pädagogischen Situationen und Bildungsbereiche und beginnt bevor die ersten Worte gebildet werden. Sprachliche Bildung basiert auf Dialog und Partizipation der Kinder.“ (Bildungsplan 2014, 101) • „Die individuelle Förderung der sprachlichen Kompetenz erfolgt auf Grundlage der Beobachtungen und findet in Alltagssituationen und überwiegend in Kleingruppen statt.“ (Bildungsplan 2014, 103) |

| | | |
|------------------|--|---|
| <p>BB</p> | <p>„Die Kindertagesstätten sind berechtigt und verpflichtet, bei den von ihnen betreuten Kindern im letzten Jahr vor der Einschulung den Sprachstand festzustellen und, soweit erforderlich, Sprachförderkurse durchzuführen. Einrichtungen in freier Trägerschaft können diese Aufgabe auch für Kinder durchführen, die in keinem Betreuungsverhältnis zu einer Kindertageseinrichtung stehen; kommunale Einrichtungen sind hierzu verpflichtet. Die Durchführung der Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung lässt Leistungsverpflichtungen anderer Sozialleistungsträger unberührt.“ (§ 3 Abs. 1 KitaG, SffV)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • „Jede Einrichtung legt in ihrer Konzeption dar (vgl. § 3 (3) Kindertagesstättengesetz des Landes Brandenburg), wie sie die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder unterstützt.“ (Bildungsplan 2011, 14) • „Jeder Kindergarten weist in seiner Material- und Raumausstattung nach, wie er durch das materielle Angebot die Sprachkompetenz von Kindern so unterstützt und herausfordert, dass Mädchen und Jungen eigenständig Erfahrungen und Lernprozesse organisieren können.“ (Bildungsplan 2011, 14) |
| <p>HB</p> | <p>„Tageseinrichtungen und Kindertagespflege sollen unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebenssituationen durch altersentsprechende Betreuungs- und Förderungsangebote die optimale Entwicklung der emotionalen, wahrnehmungsmäßigen, motorischen, geistigen, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder anstreben.“ (§ 3 Abs. 1 BremKTG)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • „Die Lust am Sprechen wird vor allem dann gefördert, wenn die Kinder die Erfahrung machen können, dass ihre Äußerungen von Bedeutung für andere sind.“ (Bildungsplan 2016, 20) • „Spezielle Förderstunden können die alltägliche Sprachförderung nur ergänzen, aber nicht ersetzen.“ (Bildungsplan 2016, 21) |
| <p>HH</p> | <p>„Der Erwerb von Sprachkompetenz ist ein Kernbereich der Bildung in Tageseinrichtungen. Dort werden alle Kinder alters- und entwicklungsangemessen in ihrer Sprachentwicklung gefördert. Dies geschieht durch alltagsintegrierte Sprachbildung sowie durch gezielte Sprachförderangebote.“ (§ 8 Abs. 4 Landesrahmenvertrag)</p> <p>„Kinder, deren Sprachkenntnisse nicht ausreichen werden, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, sind verpflichtet, in dem Schuljahr vor Beginn ihrer Schulpflicht eine Vorschulklasse zu besuchen und an zusätzlichen schulischen Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen.“ (§ 28a Abs. 2 HmbSG)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • „Sprachförderung ist als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag der Kitas fest verankert.“ (Bildungsplan 2012, 69) • „Sprachförderung basiert auf Dialog und Partizipation der Kinder.“ (Bildungsplan 2012, 69) • „Die Förderung der Sprache im pädagogischen Alltag oder auch im Rahmen von Kleingruppenangeboten oder Einzelförderung sollte entwicklungs- und altersgemäß sowie orientiert an den spezifischen Bedarfen und Ausgangslagen der Kinder erfolgen.“ (Bildungsplan 2012, 69) • „Ein sprachliches ‚Trainingsprogramm‘, das nicht in soziale oder kulturelle Kontexte und Umwelterfahrung |

| | | |
|-----------|--|--|
| | | eingebettet ist, ergibt für junge Kinder daher wenig Sinn.“ (Bildungsplan 2012, 67) |
| HE | „Für Tageseinrichtungen, in denen der Anteil der Kinder, in deren Familie vorwiegend nicht deutsch gesprochen wird oder aus Familien, für die einkommensabhängige Leistungen Dritter an den Träger der Tageseinrichtung erbracht werden oder bis zu einer Freistellung vom Teilnahme- oder Kostenbeitrag erbracht wurden, mindestens 22 Prozent beträgt, wird zur 1. Unterstützung der Sprachförderung der Kinder in der Tageseinrichtung, [...] eine Pauschale in Höhe von bis zu 500 Euro für jedes vertraglich oder satzungsgemäß aufgenommene Kind, das mindestens eines der genannten Merkmale erfüllt, gewährt.“ (§ 32 Abs. 4 HKJGB) | <ul style="list-style-type: none"> • „Sprachkompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung für die emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern und eine Schlüsselqualifikation für schulischen und späteren beruflichen Erfolg.“ (Bildungsplan 2019, 66) • Sprachentwicklung erfolgt vor Geburt und ist niemals abgeschlossen. • Deshalb muss Sprachförderung die gesamte Kindheit begleiten. |
| MV | „Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen erfolgen grundsätzlich durch pädagogische Fachkräfte. Sie leiten und gestalten die pädagogischen Prozesse für Kinder eigenständig und haben unter Beachtung der alters- und entwicklungspezifischen sowie der individuellen Besonderheiten der Kinder insbesondere [...] kindbezogene Beobachtungen durchzuführen, zu dokumentieren, zu reflektieren und sich fachlich auszutauschen, um unter Einbeziehung der Eltern eine auf die Persönlichkeit des jeweiligen Kindes und Planung des pädagogischen Prozesses bezogene Förderung zu ermöglichen, wobei der alltagsintegrierten Sprachförderung eine besondere Bedeutung beizumessen ist[...].“ (§ 11 Abs. 4 KiföG M-V) „Kinder, die Deutsch als weitere Sprache lernen, sind dabei besonders zu fördern.“ (§ 3 Abs. 8 KiföG M-V) | <ul style="list-style-type: none"> • „Sprachbildung findet demnach in jeder Situation statt und sollte bei den alltäglichsten Handlungen mitgedacht werden.“ (Bildungsplan 2022, 15) • „Zugleich stellt Mehrsprachigkeit eine besondere Ressource im Alltag der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege dar, die es anzuerkennen und wertzuschätzen gilt.“ (Bildungsplan 2022, 15) |
| NI | „Das pädagogische Konzept der Kindertagesstätte muss auch Ausführungen zur Sprachbildung aller Kinder sowie zur individuellen und differenzierten Sprachförderung nach Maßgabe des § 14 Abs. 1 für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf | <ul style="list-style-type: none"> • „Die Zweitsprache wird im Kindergartenalter nicht wie die Muttersprache quasi von selbst erworben, deshalb bedürfen Kinder aus zugewanderten Familien hierbei einer besonderen Unterstützung.“ (Bildungsplan 2018, 20) |

| | | |
|------------------|--|--|
| | <p>enthalten. Die Ausführungen zur individuellen und differenzierten Sprachförderung sollen berücksichtigen, dass auch diese Sprachförderung alltagsintegriert durchzuführen ist.“ (§ 3 Abs. 2 NKiTaG)</p> <p>Besondere Finanzhilfen (u. a. auf Basis der Anzahl der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache) als Ausgleich für die Sicherstellung der alltagsintegrierten Förderung sprachlicher Kompetenz. (§ 31 NKiTaG)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • „Sprachliche Bildung ist grundsätzlich in den Alltag integriert und kann durch die Schaffung geeigneter Sprechanlässe – z. B. durch entsprechende Raumgestaltung – noch intensiviert werden.“ (Bildungsplan 2018, 21) • „Darüber hinaus ist häufig eine gezielte Sprachförderung in besonderen Übungssituationen notwendig (regelmäßige Sprachspiele bzw. -übungen für kleinere Gruppen etc.). Differenzierte Vorgehensweisen setzen voraus, dass der jeweilige Sprachstand des Kindes berücksichtigt wird und ggf. die Eltern des Kindes einbezogen werden.“ (Bildungsplan 2018, 21) |
| <p>NW</p> | <p>„Zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages gehört die kontinuierliche Förderung der sprachlichen Entwicklung. Sprachbildung ist ein alltagsintegrierter, wesentlicher Bestandteil der frühkindlichen Bildung.“ (§ 19 Abs. 1 KiBiZ)</p> <p>„Die sprachliche Entwicklung ist im Rahmen dieses kontinuierlichen Prozesses regelmäßig [...] zu beobachten und zu dokumentieren. Die Beobachtungs- und Dokumentationsergebnisse dienen der Förderplanung im pädagogischen Alltag. Sie sind maßgebliche Grundlage für die individuelle alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung. Wird bei der Beobachtung und Dokumentation eines Kindes ein spezifischer Förderbedarf festgestellt, so ist abgeleitet aus diesen Ergebnissen eine gezielte individuelle Förderung und Lernanregung zu gewährleisten.“ (§ 19 Abs. 2 KiBiZ)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • „Besondere Bedeutung kommt der ‚phonologischen Bewusstheit‘ als der zentralen Vorläuferfähigkeit des Schriftspracherwerbs zu.“ (Bildungsplan 2018, 94) • „Das Aufgreifen alltäglicher, vom Kind selbst gemachter Erfahrungen bietet vielfältige Sprachanlässe.“ (Bildungsplan 2018, 92) • „Die Unterstützung der Sprachentwicklung des Kindes stellt eine zentrale Bildungsaufgabe im pädagogischen Alltag dar.“ (Bildungsplan 2018, 92) |
| <p>RP</p> | <p>„Die Sprachentwicklung der Kinder ist Bestandteil der Beobachtung und Dokumentation und wird durch eine alltagsintegrierte und kontinuierliche Sprachbildung gefördert.“ (§ 3 Abs. 3 KiTaG)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • „Möglichkeiten des Übens und Verwendens der deutschen Sprache sind Bestandteil der alltäglichen Sprachförderung.“ (Bildungsplan 2018, 54 /vgl. 56) • Sprachförderung beginnt mit Eintritt des Kindes in die Kita. (Bildungsplan 2018, 54) |

| | | |
|-----------|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Sie setzt an den Kompetenzen des Kindes an. (Bildungsplan 2018, 54) |
| SL | <p>„Bildung, Erziehung und Betreuung sollen sich insbesondere am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine familiäre und kulturelle Herkunft berücksichtigen.“ (§ 1 Abs. 2 SBEBG)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • „Die alltagsintegrierte Sprachbildung greift Situationen im pädagogischen Alltag sprachlich auf und nutzt diese, um alters- und entwicklungsangemessen mit dem Kind zu interagieren und zu kommunizieren.“ (Bildungsplan 2018, 29) • „Als anregende Bildungsumwelt im Sinne von Sprachförderung wirkt die Kommunikation der Erwachsenen untereinander – die Kommunikationskultur in der Einrichtung.“ (Bildungsplan 2018, 95) |
| SN | <p>„Die regelmäßige Gestaltung von Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen hat dem Übergang in die Schule Rechnung zu tragen. Dazu wird im Kindergarten zur Schulvorbereitung, insbesondere im letzten Kindergartenjahr (Schulvorbereitungsjahr), vorrangig der Förderung und Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, der Grob- und Feinmotorik, der Wahrnehmungsförderung und der Sinnesschulung Aufmerksamkeit geschenkt. In diese Vorbereitung sollen im letzten Kindergartenjahr die für den Einzugsbereich zuständigen Schulen einbezogen werden.“ (§ 2 Abs. 3 SächsKitaG)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Alltagsorientierung statt Sprachförderprogramme • Dialog als Leitbegriff • „Sprachförderung durch Dialoge kann integraler Bestandteil von Projekten, Exkursionen und Spielen zu verschiedenen Bildungsbereichen sein.“ (Bildungsplan 2011, 87) |
| ST | <p>„Die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen unterstützt die natürliche Neugier der Kinder, fordert Bildungsprozesse heraus, greift Themen der Kinder auf und erweitert sie. Sie schließt die geeignete Vorbereitung des Übergangs in die Grundschule ein. Zu diesem Zweck sollen insbesondere sprachliche Kompetenzen, elementare Fähigkeiten im Umgang mit Mengen, räumliche Orientierungen, eine altersgerechte Grob- und Feinmotorik sowie die Wahrnehmung mit allen Sinnen und das Denken gefördert werden.“ (§ 5 Abs. 2 KiFöG)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • „Sprachentwicklung vollzieht sich in Verbindung mit der gesamten körperlichen und geistigen, intellektuellen und motorischen Entwicklung.“ (Bildungsplan 2013, 107) • -> Querschnittsthema der Einrichtung • Fachkräfte als Sprachvorbild: „Sie brauchen keine Korrektur, sondern gute Sprachvorbilder und Resonanz.“ (Bildungsplan 2013, 109) • Dialog als wichtigster Teil der Sprachförderung: „Hierzu gehört es, diese Kinder im Alltag vermehrt individuell und direkt anzusprechen, mit ihnen in Gespräche zu kommen |

| | | |
|----|--|--|
| | <p>„Die Träger der Tageseinrichtungen gestalten die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages in eigener Verantwortung. Verbindliche Grundlage ist das Bildungsprogramm ‚Bildung: elementar – Bildung von Anfang an‘ unter besonderer Beachtung der Sprachförderung.“ (§ 5 Abs. 3 KiFöG)</p> | <p>und ihnen so vielfältige Gelegenheiten zu geben, sich sprachlich auszudrücken.“ (Bildungsplan 2013, 111)</p> |
| SH | <p>Das Ministerium fördert die Sprachbildung in den Regionalsprachen und den Sprachen der nationalen Minderheiten und Volksgruppen nach Artikel 6 Absatz 2 Satz 2 der Verfassung des Landes Schleswig-Holstein sowie weitere Sprachförderangebote über die alltagsintegrierte Sprachbildung hinaus, welche sich nicht im Rahmen der Standardqualität abbilden lassen, nach Maßgabe des Haushalts. (§ 16 Abs. 2–3 KiTaG)</p> <p>„Alltagsintegrierte Sprachbildung bestimmt das Handeln der pädagogischen Fachkräfte während der pädagogischen Arbeit. Eine entsprechende Qualifikation aller in der Einrichtung tätigen pädagogischen Fachkräfte ist nachzuweisen.“ (§ 19 Abs. 6 KiTaG)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • „[...] betrachten Zwei- und Mehrsprachigkeit als Normalfall und Entwicklungschance“ (Bildungsplan 2020, 19) • „Kinder, die besondere Unterstützungsbedarfe haben, brauchen spezifische bzw. zusätzliche Angebote (durch Zivildienstleistende, integrierte Therapieangebote, Sprachförderung, zusätzliche Herausforderungen etc.).“ (Bildungsplan 2020, 20) • Integratives Sprachförderkonzept (Bildungsplan 2020, 33) • „Sprachförderung basiert auf einer Kultur der Verständigung.“ (Bildungsplan 2020, 33) -> alltägliche Kommunikation • „Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund heißt, sie in vielfältige (nicht nur sprachlich dominierte) Kommunikationssituationen einzubinden.“ (Bildungsplan 2020, 33) |
| TH | <p>Keine explizite Erwähnung von sprachlichen Kompetenzen, sprachlicher Bildung oder Sprachförderung im ThürKigaG, ThürSchulG oder ThürSchulO gefunden.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • „Besondere Aufmerksamkeit muss der Gruppe von Schüler_innen zukommen, die in den internationalen Schulleistungsstudien IGLU und PISA als ‚Risikogruppe‘ bezeichnet wird.“ (Bildungsplan 2019, 51) • -> Beginnt in der Familie -> 1. Lebensjahr (deshalb wichtig, Familie einzubeziehen) • „Institutionen frühkindlicher Bildung können Familien darin bestärken, ihren Kindern vorzulesen.“ (Bildungsplan 2019, 51) |

- | | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">• „Alle Alltagssituationen sind potentiell sprach- und schriftlich und bieten Gelegenheiten zum Lernen.“ (Bildungsplan 2019, 51)• „Das angeborene Potential zum Spracherwerb kann sich entfalten, wenn Kinder von Beginn an in sprachlich anregenden Umwelten aufwachsen.“ (Bildungsplan 2019, 51)• Digitale Medien können Sprachenaneignung unterstützen (wenn sinnvoll in Angebote einbezogen werden). |
|--|--|--|

3.4 Regelungen in Bezug auf Fort- und Weiterbildung

Vorgaben zur Fort- und Weiterbildung von fröhpädagogischen Fachkräften werden in allen Bundesländern in entsprechenden Gesetzen oder Verordnungen geregelt (Übersicht siehe Anhang, Tabelle A). Inhaltlich zeigen sich aber auch hier große Unterschiede zwischen den Ländern. In je einem Fall bleiben die Ausführungen beispielsweise recht vage, indem lediglich alltagsintegrierte sprachliche Bildung als Schwerpunktthema genannt wird (vgl. Nordrhein-Westfalen) oder (nur) die öffentlichen Träger in die Pflicht zum Angebot von Fort- und Weiterbildungen genommen werden (vgl. Hessen). In elf Bundesländern finden sich dagegen explizite Hinweise, dass die Träger ihren Fachkräften die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen ermöglichen sollen (vgl. Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen). Zwei Bundesländer nennen hier auch die Übernahme der Kosten (vgl. Baden-Württemberg und Thüringen). In sieben Bundesländern lassen die Formulierungen darauf schließen, dass die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zum Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte gehören sollte (zum Beispiel Fachkräfte sind aufgerufen beziehungsweise gehalten; Fachkräfte sollen teilnehmen; Fortbildung gehört zur Aufgabe der Fachkräfte; vgl. Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Saarland und Sachsen-Anhalt). In Hamburg und Berlin wird überdies auch die Selbstverpflichtung der zuständigen Behörde zur fachlichen Weiterentwicklung von Angeboten der Fort- und Weiterbildung sowie die Feststellung des Fortbildungsbedarfs in den Regelungen festgehalten.

Bezüglich des Umfangs der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen finden sich in den meisten Ländern keine Vorgaben. Nur in drei Bundesländern werden dazu Angaben gemacht (vgl. Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Thüringen). Diese schwanken zwischen zwei und fünf Arbeitstagen pro Jahr.

3.5 Regelungen in Bezug auf mittelbare pädagogische Arbeitszeit

Die Bundesländer unterscheiden sich stark bei der Berücksichtigung und Verankerung der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit in den jeweiligen Regelungen ihrer Kitagesetze und -verordnungen. In vier Bundesländern werden mittelbare pädagogische Tätigkeiten und mögliche Umfänge entsprechender Verfügungszeiten gar nicht thematisiert (vgl. Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt). Sechs Bundesländer geben zwar explizit vor, dass die mittelbaren pädagogischen Tätigkeiten bei der Arbeitszeit berücksichtigt werden müssen, konkrete Zeitumfänge werden aber nicht genannt (vgl. Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen und Thüringen).

Die Zeitvorgaben in den anderen sechs Bundesländern unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihres Umfangs als auch ihres Formats, sodass ein direkter Vergleich schwierig ist (vgl. Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein). Die Vorgaben reichen von ein bis zwei Stunden (abhängig vom Stellenumfang) pro Woche und Fachkraft bis fünf Stunden pro Woche und Fachkraft. Des Weiteren liegen Angaben über 7,5

Stunden oder 7,8 Stunden pro Woche und Gruppe, zu 10 Prozent der Betreuungszeit pro Gruppe oder 25 Prozent der Arbeitszeit vor.

Für die sprachpädagogische Arbeit sind mittelbare pädagogische Tätigkeiten unerlässlich. Die Qualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung ist abhängig von der Ermittlung der individuellen Sprachentwicklungsstände und einer guten Vor- und Nachbereitung der sprachlichen Bildungsangebote.

3.6 Regelungen in Bezug auf diagnostische Verfahren

Zunächst werden die Regelungen der Bundesländer zu diagnostischen Verfahren für die Sprachstandsfeststellung und Sprachentwicklungsbegleitung beschrieben. Anschließend werden die eingesetzten Verfahren unter besonderer Berücksichtigung von empirischen Befunden zu den Hauptgütekriterien genauer beschrieben.

Die in Tabelle 4 dargestellten Regelungen basieren auf folgenden möglichen Quellen: Gesetze (zum Beispiel Kita-Gesetz), Verordnungen, Verwaltungsvorschriften, Richtlinien, Bildungsplänen sowie Handreichungen oder Informationen auf den Internetseiten des jeweiligen Landesministeriums. Die Quellen werden jeweils mit aufgeführt.

Die Recherche ergab eine große Varianz bezüglich des Umfangs und der Verankerung der Vorgaben und Regelungen zwischen den Bundesländern. Es zeigt sich, dass nicht alle Länder ihre Vorgaben zur Beobachtung und Diagnostik der Sprachentwicklung gesetzlich verankern. Manchmal finden sich lediglich allgemeine Hinweise oder Empfehlungen ohne Nennung konkreter Verfahren in Handreichungen oder Bildungsplänen. Dadurch ist nicht sichergestellt, dass die pädagogischen Fachkräfte tatsächlich standardisierte Verfahren für die Beobachtung der Sprachentwicklung und die Diagnostik von Sprachförderbedarf verwenden.

In den Fällen, in denen ein Bundesland ein Verfahren oder ein Instrument gesetzlich verankert hat, wurde hierfür in der Regel das jeweilige Kita-Gesetz verwendet. Vereinzelt finden sich entsprechende Vorgaben aber auch im Schulgesetz oder sie wurden an die Schuleingangsuntersuchung angegliedert.

Tabelle 4

Übersicht über die Regelungen der Bundesländer zu diagnostischen Verfahren

| Bundesland | Vorgaben | Verbindlichkeit |
|------------|---|-----------------|
| BW | <ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung von Kindern hinsichtlich ihrer Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen beim Übergang Kita – Grundschule ohne Nennung konkreter Verfahren⁶⁵ • Ganzheitliche Kompetenzerfassung durch Kita-Fachkräfte und medizinische Assistenzkräfte des Gesundheitsamtes im Rahmen der Einschulung in den letzten zwei Kita-Jahren^{66 67} • Im Gesundheitsamt: HASE⁶⁸ und gegebenenfalls SETK 3-5 | verbindlich |
| BY | <ul style="list-style-type: none"> • Begleitung und Dokumentation des Bildungs- und Entwicklungsverlaufs anhand des Beobachtungsbogens „Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (PERIK)“ oder eines gleichermaßen geeigneten Beobachtungsbogens⁶⁹ durch die pädagogischen Fachkräfte in der Kita • Sprachstandserhebung von Kindern, deren Eltern beide nichtdeutschsprachiger Herkunft sind, in der ersten Hälfte des vorletzten Kindergartenjahres anhand des zweiten Teils des SISMIK⁷⁰ durch die Kita-Fachkräfte • Sprachstandserhebung von Kindern, bei denen zumindest ein Elternteil deutschsprachiger Herkunft ist, ab der ersten Hälfte des vorletzten Kindergartenjahres vor der Einschulung anhand des SELDAK⁷¹ durch die Kita-Fachkräfte | verbindlich |
| BE | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachlerntagebuch zur Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung während der gesamten Kita-Zeit • Sprachstandsfeststellung in den Einrichtungen entsprechend den Vorgaben der zuständigen Senatsverwaltung⁷² | verbindlich |

⁶⁵ https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1365073473/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publicationen%202015,%202016%20und%202017/Kooperation_2005_Kapitel_III_Rechtliche_Grundlagen-1.pdf, S. III. -2-

⁶⁶ <http://kindergaerten-bw.de/,Lde/Einschulungsuntersuchung>

⁶⁷ https://www.stuttgart.de/medien/ibs/2019-7-15_VwV-Kooperation_Kita-GS.pdf

⁶⁸ <http://kindergaerten-bw.de/,Lde/Verfahren>

⁶⁹ § 1 Abs. 2 AVBayKiBiG

⁷⁰ § 5 Abs. 2 AVBayKiBiG

⁷¹ § 5 Abs. 3 AVBayKiBiG

⁷² § 5a Abs. 1 KitaFöG

| | | |
|-----------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Bei Unklarheit über Sprachförderbedarf wird der Sprachstand in der Schule durch die Bildimpulse erfasst.⁸² | |
| HE | <ul style="list-style-type: none"> • Kindersprachscreening „KiSS“ für 4- bis 4½-jährige Kinder,^{83 84} von zertifizierten Fachkräften in der Kita durchgeführt • Zudem sind im Kontext des Bildungs- und Erziehungsplans 0-10 strukturierte Verfahren wie zum Beispiel KOMPIK, Beller, Entwicklungsschnecke empfohlen.⁸⁵ | freiwillig Empfehlung |
| MV | <ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation, insbesondere mit „Bildungs- und Lerngeschichten“, „Bildungsthemen der Kinder“, „Baum der Erkenntnis“, „KOMPIK“ (BeDoVO M-V § 1)⁸⁶ • Ergänzend kann der Entwicklungsstand mit DESK 3-6 R durch die pädagogischen Fachkräfte in der Kita überprüft werden (BeDoVO M-V § 2).⁸⁷ | verbindlich |
| NI | <ul style="list-style-type: none"> • Ausgangspunkt der Förderung eines Kindes in Kindertagesstätten und in der Kindertagespflege ist die regelmäßige Beobachtung, Reflexion und Dokumentation seines Entwicklungs- und Bildungsprozesses. Die Dokumentation soll auch die sprachliche Kompetenzentwicklung eines Kindes berücksichtigen.⁸⁸ • Spätestens mit Beginn des Kindergartenjahres, das der Schulpflicht der Kinder [...] unmittelbar vorausgeht, ist von den Kindertagesstätten die Sprachkompetenz dieser Kinder zu erfassen.⁸⁹ • Empfehlung von SISMIK und SELDAK für die pädagogischen Fachkräfte⁹⁰ • Sprachstandserhebung mit „Fit in Deutsch“ im Rahmen der Schulanmeldung 15 Monate vor Einschulung^{91 92} | verbindlich Empfehlung verbindlich |
| NW | <ul style="list-style-type: none"> • Grundlage der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags ist eine regelmäßige alltagsintegrierte wahrnehmende Beobachtung des Kindes.⁹³ • Auswahl von SISMIK, SELDAK oder BaSiK für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren⁹⁴ | |

⁸² <https://www.hamburg.de/bsb/ifbg-bildimpulse/>

⁸³ <https://soziales.hessen.de/gesundheits/kinder-und-jugendgesundheits/kinder-sprachscreening-kiss>

⁸⁴ https://www.mkk.de/media/resources/pdf/mkk_de_1/buergerservice_1/lebenslagen_1/gesundheits_1/57_3_gesundheits/kiss/sprachentwicklung_lowres.pdf

⁸⁵ <https://bep.hessen.de/service/modulangebote/modul-5-beobachten-und-dokumentieren-einen-ressourcenorientierten-blick>

⁸⁶ <https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-KiF%C3%B6FinVMV2020pP1>

⁸⁷ <https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-KiF%C3%B6FinVMV2020pP2>

⁸⁸ § 4 Abs. 1 NKiTaG

⁸⁹ § 14 Abs. 1 NKiTaG

⁹⁰ https://www.mk.niedersachsen.de/download/59764/Sprachbildung_und_Sprachfoerderung_-_Handreichungen.pdf, S. 18

⁹¹ <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=286:sprachstandserhebungen-im-fokus-niedersachsen&catid=76>

⁹² https://www.mk.niedersachsen.de/download/4612/Fit_in_Deutsch_-_Feststellung_des_Sprachstandes.pdf

⁹³ § 18 Abs. 1 KiBiz

⁹⁴ <https://www.kita.nrw.de/kinder-bilden/sprachliche-bildung/alltagsintegrierte-sprachbildung>

| | | |
|-----------|--|-------------------------------|
| | | verbindlich |
| RP | <ul style="list-style-type: none"> Für eine entwicklungsgemäße Förderung ist die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse erforderlich. Die Sprachentwicklung der Kinder ist Bestandteil der Beobachtung und Dokumentation und wird durch eine alltagsintegrierte und kontinuierliche Sprachbildung gefördert.⁹⁵ SISMIK und SELDAK für Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung⁹⁶ | Empfehlung |
| SL | Systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung ohne konkrete Nennung von Verfahren ^{97 98} | allgemein |
| SN | <ul style="list-style-type: none"> Beobachten, Reflektieren und Dokumentieren im Sächsischen Bildungsplan verankert⁹⁹ Für Übergang zur Schule werden „Bildungs- und Lerngeschichten“ des DJI empfohlen¹⁰⁰ Sonst keine konkreten Verfahren empfohlen | allgemein |
| ST | Systematische pädagogische Beobachtung geschieht nach einem in der Tageseinrichtung einheitlichen Verfahren laut Bildungsprogramm. ¹⁰¹ | allgemein |
| SH | <ul style="list-style-type: none"> Die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse werden von den pädagogischen Fachkräften sichergestellt.¹⁰² Sprachbeobachtung durch SISMIK und SELDAK¹⁰³ Für Übergang in Schule informelles Beurteilungsverfahren¹⁰⁴ Weitere Empfehlung für Beobachtungsverfahren in Kita: Beller-Tabelle, Diagnostische Einschätzskalen¹⁰⁵ | verbindlich Empfehlung |

⁹⁵ § 3 Abs. 3 KiTaG

⁹⁶ <https://kita.rlp.de/de/themen/sprachbildung/sprachbeobachtung/>

⁹⁷ § 4 Abs. 3 AVO-SBEBG

⁹⁸

https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Bildungsprogramm/Bildungsprogramm_mit_Handreichungen_zur_Ansicht.pdf?_blob=publicationFile&v=1

⁹⁹ https://www.kita.sachsen.de/download/17_11_13_bildungsplan_leitfaden.pdf, S. 151

¹⁰⁰ <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/12035/documents/12931>, S. 23

¹⁰¹ https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Presse_Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf

¹⁰² § 19 Abs. 7 KiTaG

¹⁰³ https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/sprachfoerderung/sprachfoerderung_AllgemeineSprachbildung.html

¹⁰⁴ <https://www.datenschutzzentrum.de/uploads/kita/beobachtungsbogen.pdf>

¹⁰⁵ <https://www.datenschutzzentrum.de/uploads/kita/systematisches-beobachten.pdf>, S. 17

| | | |
|-----------|--|-----------|
| TH | Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation laut Bildungsplan 0-10 mit informellen Vorlagen für Dokumentation kindlicher Entwicklung in allen Bildungsbereichen ¹⁰⁶ | allgemein |
|-----------|--|-----------|

¹⁰⁶ https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/bildungsplan_materialband.pdf

Tabelle 5 enthält eine Übersicht über wichtige Merkmale der in den Bundesländern verwendeten Instrumente. Die Darstellung fokussiert auf (1) die erfassten Aspekte, (2) den Zeitpunkt der Durchführung, (3) die Zielgruppe, (4) die Verbindlichkeit sowie (5) eine Zusammenfassung von empirischen Befunden zu ihrer diagnostischen Qualität (Ergebnisse zur Objektivität, Reliabilität, Validität und Normierung). Folgende Quellen wurden für die Bewertung dieser Gütekriterien herangezogen: Neugebauer & Becker-Mrotzek (2013); die BiSS-Tool-Datenbank¹⁰⁷; Beschreibung der Verfahren auf www.testzentrale.de; eigene Untersuchungen (Wolf et al., 2009; Wolf et al., 2015; Wolf et al., 2017).

Es wird deutlich, dass die Bundesländer standardisierte Erhebungsverfahren vorwiegend für Ermittlungen des Sprachstands und die Feststellung von Sprachförderbedarf in den letzten beiden Kita-Jahren vor der Einschulung einsetzen. Dabei kommen sowohl Einschätzbögen, Beobachtungsverfahren als auch Screenings und Tests zur Anwendung. Die ganzheitliche Entwicklung der Kinder soll überwiegend mit Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren während der gesamten Kita-Zeit erfasst werden. Es werden hierbei teilweise standardisierte, aber vereinzelt auch informelle Verfahren genannt.

Hinsichtlich der eingesetzten Instrumente und ihrer diagnostischen Qualität zeigen sich große Unterschiede. Noch immer wurden einige Instrumente nicht ausreichend wissenschaftlich überprüft, sodass die Sprachstandsfeststellungen und Förderbedarfsdiagnostik mit großer Unsicherheit behaftet sind. Des Weiteren werden Normwerte, die für die Interpretation und Einordnung individueller Ergebnisse eine sehr große Bedeutung haben, nicht immer bereitgestellt oder sie basieren nicht auf Stichproben, die die wissenschaftlichen Kriterien erfüllen. Angesichts der möglichen Konsequenzen von Ergebnissen der Diagnostik von Förderbedarf (zum Beispiel fehlende Förderung beim Übersehen von Förderbedarf oder Stigmatisierung und Defizitbewusstsein nach falsch-positiven Ergebnissen) sind diese beiden Punkte kritisch zu diskutieren.

Weitere Unterschiede zeigen sich beim Zeitpunkt der Durchführung, der Verbindlichkeit und auch den durchführenden Personen. Häufig werden Beobachtung und Diagnostik den pädagogischen Fachkräften überlassen, die dafür nur in Ausnahmefällen eine entsprechende Qualifizierung erhalten. Vereinzelt wird hierfür aber auch diagnostisch geschultes Personal eingesetzt. Positiv hervorzuheben ist an dieser Stelle Baden-Württemberg, wo es ein (wie in Kapitel 2.7.4 dargestellt) zweistufiges Verfahren gibt, bei dem alle Kinder circa zwei Jahre vor der Einschulung im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Gesundheitsamtes zunächst mit einem Sprachscreening untersucht werden. Kinder mit einem auffälligen Screeningbefund werden anschließend einem standardisierten Sprachtest, ebenfalls durch das Gesundheitsamt, unterzogen. Kinder mit auffälligen Sprachkompetenzen werden anschließend in den Kindertageseinrichtungen sprachlich gefördert beziehungsweise den Familien wird der Besuch einer Kindertageseinrichtung empfohlen, sofern das Kind noch kein Angebot der Kindertagesbetreuung nutzt.

¹⁰⁷ <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/qualitaetscheck-der-diagnose-tools/qualitaetscheck-der-diagnose-tools-fuer-den-elementarbereich/>

Tabelle 5

Darstellung der diagnostischen Verfahren für die Sprachstandsfeststellung und Sprachentwicklungsbegleitung in den Bundesländern

| Bundesland | Name | Zeitpunkt und Durchführung | Zielgruppe | Verpflichtend? | Gütekriterien |
|------------|----------|---|---|----------------|--|
| BW | HASE | Sprachscreening, 15–24 Monate vor Einschulung; erfasst Vorläuferfertigkeiten des Lese-Rechtschreib-Erwerbs und die Sprachfähigkeit; Ziel: Identifikation von Kindern mit Risiko für die Entwicklung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Sprachentwicklungsstörungen; Durchführung im Gesundheitsamt | alle Kinder | verpflichtend | Objektivität ausreichend; Reliabilität (interne Konsistenz) ausreichend; prognostische Validität zufriedenstellend. Normen liegen vor; sehr große Normstichprobe. |
| | SETK 3-5 | Sprachtest, 15–24 Monate vor Einschulung; Durchführung im Gesundheitsamt; Erfassung von rezeptiven Sprachverarbeitungsfähigkeiten und produktiven Sprachverarbeitungsfähigkeiten sowie auditiven Gedächtnisleistungen von Kindern | Kinder mit auffälligem HASE-Befund | verpflichtend | Objektivität ausreichend; Reliabilität (interne Konsistenz) zufriedenstellend bis sehr gut; Konstruktvalidität und prognostische Validität bestätigt. Normen liegen vor. |
| BY | SISMIK | Verfahren für Beobachtung der Sprachentwicklung (Sprachverhalten und Interesse an Sprache und Schriftsprachlichkeit), 18–24 Monate vor Einschulung; Anwendung durch pädagogische Fachkräfte; qualitative Auswertung ermöglicht Hinweis auf Förderbedarf | Kinder mit zwei Eltern-teilen mit Migrations-hintergrund | verpflichtend | Objektivität nicht bekannt; Reliabilität hoch; Validität unbekannt. Normen liegen vor. |
| | SELDAK | Verfahren für Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung (Sprachverhalten und Interesse an Sprache und Schriftsprachlichkeit) von Kindern mit deutscher Muttersprache; 18– | Kinder mit mind. einem Elternteil ohne Migrations-hintergrund | verpflichtend | Objektivität ausreichend; Reliabilität hoch; Validität unbekannt. Normen liegen vor. |

| Bundesland | Name | Zeitpunkt und Durchführung | Zielgruppe | Verpflichtend? | Gütekriterien |
|------------|------------------------------------|---|---|----------------|---|
| | | 24 Monate vor Einschulung; Anwendung durch pädagogische Fachkräfte; qualitative Auswertung ermöglicht Hinweis auf Förderbedarf | | | |
| BE | QuaSta | Einschätzverfahren auf Basis des Sprachlerntagebuchs, ca. 15 Monate vor Einschulung; Anwendung durch pädagogische Fachkräfte. Ziel: Einschätzung des Sprachstands und Erkennen von Förderbedarf | alle Kinder in Kitas oder KTP | verpflichtend | Objektivität nicht ausreichend; Reliabilität unbekannt; Validität nicht ausreichend. Keine Normen. Grundlage für Grenzwert für Förderbedarf unbekannt. |
| | Deutsch Plus 4 | Sprachscreening, 19–21 Monate vor Einschulung, modularer Aufbau; Anwendung durch Sprachberaterteams in Kitas | Nicht-Kita-Kinder | verpflichtend | Gute Objektivität; Reliabilität (interne Konsistenz) sehr gut; Validität gut. Keine Normen, lediglich empirisch überprüfter Schwellenwert für Sprachförderbedarf. |
| BB | Meilensteine der Sprachentwicklung | Beobachtungsverfahren; Ziel: Kinder in zeitlicher Nähe zu ihrem 2., 3., 4. und 5. Geburtstag (ein bis zwei Wochen davor oder danach) hinsichtlich ihres Sprachentwicklungsstands (Lexik, Grammatik, Kommunikation und Literalität) einzuschätzen; Anwendung durch pädagogische Fachkräfte | alle Kinder | freiwillig | Objektivität sehr gut; keine Angaben zur Reliabilität und Validität. |
| | KISTE | Sprachtest; Erfassung von aktivem Wortschatz, Sprachverständnis, morpho-syntaktischen Fähigkeiten; Identifikation von Kindern mit Förderbedarf; Anwendung durch qualifizierte pädagogische Fachkräfte | Kinder mit auffälligem Befund in Meilensteinen und Nicht-Kita-Kinder ¹⁰⁸ | verpflichtend | Objektivität ausreichend; Reliabilität zufriedenstellend bis sehr gut; externe Validität nachgewiesen. Normen liegen vor. |

¹⁰⁸ https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.5813.de/ablaufdiagramm_2017.pdf

| Bundesland | Name | Zeitpunkt und Durchführung | Zielgruppe | Verpflichtend? | Gütekriterien |
|------------|--|--|---|----------------|--|
| HB | BaSiK | Beobachtungsverfahren; Anwendung durch pädagogische Fachkräfte; Ziel: Erkennen von Sprachauffälligkeiten, Sprachförderbedarfen sowie Ableitung von Maßnahmen zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung | für ein- und mehrsprachige Kinder im Alter von 1,0 bis 3,5 Jahren und 3;0 bis 6;11 Jahren | unbekannt | Objektivität gut; Reliabilität (interne Konsistenz) gut; Validität nicht ausreichend nachgewiesen. Normen liegen vor, aber kleine Normierungsstichprobe. |
| | Primo/CITO | Sprachtest, Durchführung am Computer, 12 Monate vor Einschulung; Erfassung des Sprachstands in Deutsch und Türkisch; Identifikation von Kindern mit Förderbedarf | alle Kinder | verpflichtend | Objektivität sehr gut; Reliabilität zufriedenstellend bis sehr gut; Validität unklar. Normen liegen vor. |
| HH | Protokollbogen zur Vorstellung 4,5-Jähriger mit Bildimpuls | Einschätz- und Screeningverfahren, in dem neben sprachlichen auch motorische, emotionale, soziale und kognitive Kompetenzen der Kinder berücksichtigt werden; Anwendung durch pädagogische Fachkräfte und Grundschullehrkräfte; Einschätzung auf Basis von Beobachtungen der Fachkräfte sowie Interview des Kindes | alle Kinder | freiwillig | Objektivität gut; Reliabilität und Validität nur für Bildimpuls überprüft (gute Ergebnisse). Keine Normen, aber Einordnung in Profilstufen. |
| HE | KiSS | Screening mit Elementen aus Beobachtung (Kita-Bogen), Befragung (Elternbogen) und Test (Kinderbogen; Artikulation, Wortschatz, Grammatik); 14–37 Monate vor Einschulung; Anwendung durch hierfür zertifizierte Fachkräfte in den Kitas | alle Kinder | freiwillig | Objektivität nicht ausreichend; Reliabilität sehr gut; hohe konvergente Validität. Normen liegen vor. |
| | KOMPIK | Beobachtungsverfahren; erfasst Kompetenzen und Interessen in den Bereichen Motorik, Sprache/Literacy, bildnerisches Gestalten und Mathematik | Kinder im Alter zwischen 3,5 und 6 Jahren | freiwillig | Gütekriterien wurden untersucht, Ergebnisse nicht bekannt. Normen liegen vor. |

| Bundesland | Name | Zeitpunkt und Durchführung | Zielgruppe | Verpflichtend? | Gütekriterien |
|------------|----------------------------------|--|---|----------------|--|
| MV | KOMPIK | Beobachtungsverfahren; erfasst Kompetenzen und Interessen in den Bereichen Motorik, Sprache/Literacy, bildnerisches Gestalten und Mathematik | Kinder im Alter zwischen 3,5 und 6 Jahren | freiwillig | Gütekriterien wurden untersucht, Ergebnisse nicht bekannt. Normen liegen vor. |
| | DESK 3-6 | Entwicklungsscreening für 5- und 6-jährige Kinder zur Überprüfung schulischer Lernvoraussetzungen; konzipiert für Anwendung durch pädagogische Fachkräfte | nur in Einrichtungen mit besonderen Herausforderungen | freiwillig | Ausreichende Objektivität; Reliabilität (interne Konsistenz) zufriedenstellend bis sehr gut; konvergente Validität gut. Normen liegen vor. |
| NI | Fit in Deutsch | Sprachscreening mit Elementen aus Beobachtung (von Kompetenzen), Befragung (von Eltern) und Test (passiver Wortschatz, Sprachverständnis); 15 Monate vor Einschulung; Anwendung durch Lehrkraft | Nicht-Kita-Kinder | verpflichtend | Gütekriterien nicht überprüft |
| | SISMIK, SELDAK | Beobachtungsverfahren | alle Kinder | freiwillig | <i>Siehe Bayern</i> |
| NW | Delfin 4 | Sprachscreening; 24 Monate vor Einschulung; Anwendung durch Lehrkräfte in Grundschule | Nicht-Kita-Kinder | verpflichtend | Objektivität unklar, Reliabilität gut; konvergente Validität ausreichend. Normen liegen vor. |
| | SISMIK, SELDAK, LISEB oder BaSiK | <i>SISMIK/SELDAK siehe Bayern; BaSiK siehe Bremen</i> LISEB: Verfahren für Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung von ein- und mehrsprachigen Kindern zwischen 2 und 4 Jahren; sensibilisiert für ungünstige Sprachentwicklungsverläufe; Anwendung durch pädagogische Fachkräfte | alle Kinder, entwicklungsbegleitend | freiwillig | <i>SISMIK/SELDAK siehe Bayern; BaSiK siehe Bremen</i> LISEB: Befunde zu Gütekriterien nicht bekannt. Normen liegen vor. |

| Bundesland | Name | Zeitpunkt und Durchführung | Zielgruppe | Verpflichtend? | Gütekriterien |
|------------|--|--|-------------------|---|---|
| RP | VER-ES | Sprachscreening zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung (Wortschatz, Sprachverstehen, Sprachverarbeitung, phonologische Bewusstheit und Kommunikationsverhalten) ¹⁰⁹ | Nicht-Kita-Kinder | verpflichtend (nur für Nicht-Kita-Kinder) | Gute Objektivität; ausreichende Reliabilität; konvergente Validität unbekannt. |
| | SISMIK, SELDAK | Beobachtungsverfahren | alle Kinder | freiwillig | <i>Siehe Bayern</i> |
| SL | SISMIK, SELDAK | Beobachtungsverfahren | alle Kinder | freiwillig | <i>Siehe Bayern</i> |
| SN | SSV | Sprachscreening für Identifikation von Risikokindern im späteren Vorschulalter (phonologisches Arbeitsgedächtnis); Kurzform des SETK 3-5; 24 Monate vor Einschulung | alle Kinder | freiwillig | Hohe Standardisierung; Reliabilität (interne Konsistenz) zufriedenstellend bis sehr gut; Validität anhand Korrelation mit SETK 3-5. Kritische Werte auf Basis der Normen des SETK 3-5 liegen vor. |
| | SOPESS | Entwicklungsscreening zur Erfassung von Visuomotorik, selektiver Aufmerksamkeit, Zahlen- und Mengenverständnis, Kognition, Sprache (Grammatik, phonologisches Arbeitsgedächtnis, Artikulation), Motorik; konzipiert für Einschulungsuntersuchung; Einsatz in Kindertagesbetreuung unklar. 6–10 Monate vor Einschulung. | alle Kinder | nicht bekannt | Keine Informationen zur Reliabilität, prognostische Validität mit ELFE 1-6, CFT 1, DEMAT 1+, DERET 1-2 bestätigt (Daseking & Petermann, 2011) |
| ST | <i>Keine konkreten Vorgaben; pädagogische Beobachtung geschieht nach einem in der Tageseinrichtung einheitlichen Verfahren laut Bildungsprogramm</i> | | | | |
| SH | SISMIK, SELDAK | Beobachtungsverfahren | Kita-Kinder | freiwillig | <i>Siehe Bayern</i> |

¹⁰⁹ <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/paedagogik-der-fruehen-kindheit/forschung/abgeschlossene-projekte/veres>

| Bundesland | Name | Zeitpunkt und Durchführung | Zielgruppe | Verpflichtend? | Gütekriterien |
|------------|--|--|-------------------|----------------|--|
| | HAVAS-5 | Beobachtungsbogen/profilanalytisches Verfahren; Anwendung durch qualifizierte Fachkräfte; Ziel: Sprachstandsfeststellung und Ableitung von Fördermaßnahmen | Nicht-Kita-Kinder | unbekannt | Objektivität nicht ausreichend; Reliabilität (interne Konsistenz) gut bis sehr gut; Validität gut. |
| TH | <i>Keine konkreten Vorgaben; Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation laut Bildungsplan 0-10 mit informellen Vorlagen</i> | | | | |

Zuletzt muss kritisch diskutiert werden, dass die große Varianz im diagnostischen Vorgehen der Bundesländer dazu führt, dass die Ergebnisse nicht vergleichbar sind. So schwankten die Förderbedarfsquoten im Jahr 2020 in Abhängigkeit von der Zielgruppe (zum Beispiel alle Kinder versus Kinder mit Migrationshintergrund), dem Durchführungszeitpunkt und dem eingesetzten Verfahren zwischen 9,2 Prozent und 51,8 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, Tabelle C4-7web).

3.7 Implikationen für die Umsetzung von bundesweiten Standards

Aus der Darstellung der Ausgangslagen der Bundesländer lassen sich einige Herausforderungen ableiten. Zunächst ist das grundsätzliche Verständnis früher sprachlicher Bildung zu thematisieren. In dieser Expertise wurde ein Standpunkt eingenommen, der die kindliche Sprachentwicklung in den Mittelpunkt rückt, das heißt, es wurden solche Ansätze als zielführend betrachtet, die die kindliche Sprachentwicklung unter Berücksichtigung der individuellen Bedarfe bestmöglich fördern. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sprechen hier deutlich für balancierte Ansätze von kindinitiierten und fachkraftinitiierten Angeboten sowie eine Kombination von alltagsintegrierten und ergänzenden Maßnahmen für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf.

Die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung im Kita-Alltag und die spezifische (standardisierte) Sprachstandsdiagnostik sind sowohl zur Identifikation von Kindern mit besonderem Förderbedarf als auch für eine adaptive Förderstrategie ein essenzieller Bestandteil qualitativ hochwertiger sprachlicher Bildung. Die Analyse der Rahmen- und Orientierungspläne zeigt aber, dass einige Bundesländer dieses Verständnis nicht teilen und zentrale Aspekte, die eine qualitativ hochwertige sprachliche Bildung beinhaltet, nicht in ausreichendem Maße aufgegriffen beziehungsweise marginal behandelt werden. Insbesondere ergänzende, standardisierte Programme zur Förderung der sprachlichen Entwicklung (die sogenannten additiven Programme) werden in einigen Bundesländern explizit abgelehnt. Im Prozess der Entwicklung von bundesweiten Standards muss daher auch ein Common Ground hinsichtlich des Verständnisses guter früher sprachlicher Bildung entwickelt werden. Insbesondere für den Bereich der Diagnostik setzt die Standardentwicklung die Entwicklung und Einigung auf ein Verfahren voraus.

Die Darstellung der Ausgangslagen dokumentiert außerdem die große Varianz zwischen den Bundesländern. Mit Blick auf alle hier diskutierten Qualitätsaspekte zeigt sich, dass einzelne Bundesländer sehr weit von wissenschaftlichen Empfehlungen entfernt sind, andere diese in absehbarer Zukunft erfüllen können oder zum Teil auch bereits erfüllen. Diese unterschiedlichen Ausgangslagen müssen bei der Entwicklung von bundesweiten Standards berücksichtigt werden. Bei der Einigung auf bundesweite Standards sollte unbedingt die Zielsetzung beibehalten werden, ein Qualitätsmaß für alle Kinder zu erreichen, das eine gute Förderung ihrer sprachlichen Entwicklung möglich macht (Schwellenwerthypothese). Eine Orientierung nach unten ist zu vermeiden. Es sind nicht nur die Ausgangslagen bezüglich möglicher Stellschrauben zu berücksichtigen, sondern auch die Ausgangslagen in der soziodemografischen Struktur sowie Einflussfaktoren auf die Fachkräftegewinnung.

Einige Bundesländer werden zum Erreichen von bundesweiten Standards mehr Unterstützung benötigen als andere.

4 Empfehlungen für bundesweite Standards

Kapitel 4 widmet sich den Empfehlungen für bundesweite Standards. Es werden mögliche Stellschrauben expliziert (Kapitel 4.1), der Zeithorizont für die Erreichung von Standards exploriert (Kapitel 4.2) und mögliche Herausforderungen in der Umsetzung, Fehlanreize und nicht intendierte Wirkungen vor dem Hintergrund konkreter Empfehlungen diskutiert (Kapitel 4.3).

4.1 Stellschrauben für bundesweit geregelte Standards in der sprachlichen Bildung

Bei der Ableitung möglicher Stellschrauben für bundesweit geregelte Standards in der sprachlichen Bildung wurde als Priorität die Sicherung einer hohen sprachbezogenen Interaktionsqualität in den Einrichtungen aller Bundesländer wie oben beschrieben gesetzt. Das heißt, die Stellschrauben sollen dazu führen, alltagsintegrierte sprachliche Bildung als zentrales Element des Förderauftrags verbindlich zu implementieren. Der Einbezug digitaler Medien in die sprachliche Bildung wird dabei immer mitgedacht. Die definierten Stellschrauben sollen außerdem dem Anspruch genügen, quantifizierbar, überprüf- und steuerbar zu sein, denn nur so können sie ihrem Anspruch, einen Mindeststandard sprachbezogener Qualität zu definieren und das Feld zur Zielannäherung zu bewegen, auch gerecht werden. Zusätzlich wurde die systemische Einbettung in die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Handlungslogiken berücksichtigt, woraus sich ergibt, dass insbesondere Aspekte der Strukturqualität durch Politik finanzier- und steuerbar sind.

In die Konkretisierung dieser Empfehlungen sind auch die Ergebnisse aus zwei Expertenhearings eingeflossen. Einer Gruppe von weiteren wissenschaftlichen Expertinnen und Experten wurden die zentralen Inhalte einer ersten Fassung dieser Expertise vorgestellt. Die Expertinnen und Experten wurden um Kommentierung und Stellungnahme gebeten. Diese sind wiederum in die jetzt vorliegende Expertise eingeflossen, sodass die Empfehlungen auf einer breiten wissenschaftlichen Expertise beruhen. Bei den eingebundenen weiteren Expertinnen und Experten handelt es sich um Prof. Dr. Timm Albers, Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Prof. Dr. Franziska Egert, Prof. Dr. Marco Ennemoser, Prof. Dr. Martin Hasselhorn, Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, Prof. Dr. Steffi Sachse und Dr. Claudia Wirts.

Aus den vorigen Kapiteln werden folgende zentrale Stellschrauben und Empfehlungen zur Ausgestaltung abgeleitet. Die ersten fünf Empfehlungen stellen dabei die priorisierten dar. Es folgen weitere Empfehlungen.

Priorisierte Empfehlungen

➤ **Mindestens 18 Prozent der Arbeitszeit für mittelbare pädagogische Arbeit**

Mindestens 18 % mittelbare pädagogische Arbeitszeit für jede Fachkraft

Festes Zeitkontingent für mittelbare pädagogische Arbeitszeit (mpA) für jede frühpädagogische Fachkraft (in Kindertageseinrichtungen) von 18 % (darin enthalten ist bspw. auch Zeit für regelmäßige Teamentwicklung/Monat mit dem Fokus auf sprachliche Bildung)

Kindertagespflege: Gewährung von Vergütungszuschlägen für mpA (1,0–1,5 h Woche/Kind) (Strehmel & Viernickel, 2022)

- Bisherige Studien bestätigen überwiegend, dass nur sehr geringe oder keine Bereitstellung von mpA üblich ist (z. B. Viernickel et al., 2013; Wertfein, Wildgruber & Wirts, 2015)
- Aber: Anteil mpA beeinflusst die Prozessqualität positiv
- Bisherige Empfehlung: 16,5 % mpA (vgl. Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016); aktualisierte Empfehlung: 18 % mpA (Strehmel & Viernickel, 2022)

Als erste Stellschraube wird die Zeit für mittelbare pädagogische Arbeitszeit abgeleitet. Dieses verdeutlicht den Bildungsauftrag und dass qualitativ hochwertige (sprachliche) Bildungsarbeit Vor- und Nachbereitung erfordert. Viernickel und Fuchs-Rechlin (2016) empfehlen einen Anteil von 16,5 Prozent für mittelbare pädagogische Arbeitszeit, der in der Praxis häufig unterschritten wird (vgl. oben). In Anlehnung an die aktualisierte Empfehlung im Rahmen der Expertise von Strehmel und Viernickel (2022) empfehlen wir einen etwas höheren Wert von 18 Prozent, da die Erfordernisse im Qualitätsmanagement sowie die Priorisierung von Handlungsfeldern, die mittelbare pädagogische Arbeitszeit erfordern (zum Beispiel Zusammenarbeit von Familien), dafür sprechen, dass die Analysen von Viernickel & Fuchs-Rechlin den tatsächlichen Bedarf unterschätzen. Entsprechende Anteile für mittelbare pädagogische Arbeit sollten auch in die Vergütungssysteme von Kindertagespflegepersonen integriert werden, zum Beispiel durch die Gewährung von Vergütungszuschlägen von 1,0 bis 1,5 Stunden pro Woche und Kind, wie von Strehmel und Viernickel (2022) vorgeschlagen.

➤ **Regelmäßige Fortbildung für alle pädagogischen Fachkräfte im Bereich der sprachlichen Bildung**

0,5 ECTS/Jahr für die Fortbildung zur sprachlichen Bildung

Mindestens 0,5 ECTS Fortbildungsumfang für die sprachliche Bildung pro pädagogische Fachkraft in allen Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege pro Jahr

- Regelmäßige Fortbildungen, um Wissen und Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte kontinuierlich aufzufrischen
- Als Teil von Seminarreihen
- Wichtig: Qualitativ hochwertige Fortbildung (u. a. Trainingsdesign, -inhalt)
- Weitergabe der Fortbildungsinhalte im Team zur nachhaltigen Verbesserung der sprachbezogenen Qualität

Diese Stellschraube greift die große Bedeutung von regelmäßiger Fort- und Weiterbildung für die Erweiterung der Kompetenzen aller Fachkräfte – in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege – auf. Nur durch regelmäßige Fort- und Weiterbildung können die Kompetenzen berufsbegleitend erweitert und verbessert werden, um die Fachkräfte auf immer neue Anforderungen vorzubereiten. Da die Effekte von Fortbildungen über die Zeit verblasen, ist es notwendig, Wissen und Kompetenzen immer wieder aufzufrischen. Vor diesem Hintergrund erscheint ein Fortbildungsaufwand von 0,5 ECTS (12,5 Stunden) pro Jahr, spezifisch ausgerichtet auf die sprachliche Bildung, angemessen. (ECTS ist ein anerkanntes europäisches Erfassungssystem für zu erbringende oder erbrachte Studienleistungen. ECTS-Punkte errechnen sich aus der geschätzten Zeit und dem Arbeitspensum. Ein ECTS-Punkt entspricht einem tatsächlichen Arbeitsaufwand von 25 Stunden à 60 Minuten. Hybride Fortbildungsveranstaltungen sind hier miteingeschlossen.) Eingerechnet sind hier Zeiten für Vor- und Nachbereitung beziehungsweise Weiterleitung der Fortbildungsinhalte ins Team. Es sollte sich hierbei nicht um singuläre Fortbildungen handeln, sondern die Fachkräfte sollten abgestimmte Module (Seminarreihen) belegen, um so eine umfassende Qualifikation zu erhalten. Die Zeiten für Fortbildung sind als Teil der Arbeitszeit bereitzustellen.

- **Einrichtung von Fachberatungsstellen auf Seiten der Träger, die 10 bis 15 Einrichtungen kontinuierlich zur Weiterentwicklung der sprachlichen Bildungsqualität beraten und unterstützen**

Fachberatungsstellen

Einrichtung von einer halben Fachberatungsstelle/10 bis 15 Einrichtungen auf Seiten der Träger

- Kitas werden im Verbund (10–15 Einrichtungen) für die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildungsqualität beraten und unterstützt
- Wichtig: Rollenverständnis der Fachberatung, hohe Beratungsqualität und Beratungsintensität
- Schlüssel Fachberatung/ Kindertagespflegepersonen verbessern

Die Weiterentwicklung sprachlicher Bildungsqualität ist keine Aufgabe individueller Fachkräfte, sondern eine Einrichtungsaufgabe. Die Einrichtungen benötigen hierzu kontinuierliche fachliche Unterstützung, die in Beratung und Fortbildungsangeboten liegen kann. Einrichtungsübergreifende Arbeitskreise, an denen auch die Leitungen teilnehmen, haben sich hier als wirkungsvolle Arbeitsweise erwiesen. Vorgeschlagen wird daher eine halbe Fachberatungsstelle für die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildungsqualität von 10 bis 15 Einrichtungen. Voraussetzung für die Wirksamkeit ist neben einem adäquaten Rollenverständnis (Fachberatung als Initiatorin des fachlichen Austauschs und als (Weiter-)Qualifiziererin) eine hohe Beratungsqualität und eine hinreichende Beratungsintensität. Mit Blick auf die Kindertagespflege sollte der Schlüssel Fachberatung/Kindertagespflegepersonen verbessert werden, um auch dort die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildungsqualität zu begleiten und zu unterstützen.

- **Eine Fachkraft mit einschlägiger Qualifikation in jeder Kindertageseinrichtung und zusätzliche Funktions-/Multiplikationsstellen für Einrichtungen in besonders herausfordernden Lagen**

1 Fachkraft mit einschlägiger Qualifikation/Kita und zusätzliche Funktionsstellen

Mindestens eine Fachkraft mit einschlägiger Qualifikation im Bereich der sprachlichen Bildung in jeder Einrichtung (z. B. Bachelor-Abschluss in Frühpädagogik oder sprachpädagogische Zusatzqualifikation; tätig im Gruppendienst)

- Fachliche Voraussetzungen im Hinblick auf eine qualitativ hochwertige sprachpädagogische Bildungsarbeit in den Kitas zentral
- Besonders qualifizierte Fachkraft für Beratung im Team, einrichtungsübergreifende Aufgaben, spezifische Unterstützung der sprachbezogenen Bildungsarbeit in den Gruppen

Fachliche Voraussetzungen und professionelle Kompetenzen sind für eine qualitativ hochwertige sprachpädagogische Bildungsarbeit zentral. Die fachschulische Ausbildung ist in ihrem Curriculum nicht hinreichend auf die unterschiedlichen Inhalte früher sprachlicher Bildung ausgerichtet. Daher benötigt jede Einrichtung mindestens eine Fachkraft mit einschlägiger Qualifikation im Bereich der sprachlichen Bildung (zum Beispiel Bachelor-Abschluss in Frühpädagogik oder sprachpädagogische Zusatzqualifikation). Das Ausbildungslevel kann dabei analog zu den Qualifikationen der vorgeschlagenen Funktions-/Multiplikationsstellen gedacht werden. Die Fachkraft mit einschlägiger Qualifikation ist im Gruppendienst tätig, wo sie speziell die sprachbezogene pädagogische Arbeit mit den Kindern unterstützt. Darüber hinaus ist sie für einrichtungsübergreifende Aufgaben, wie zum Beispiel die Einrichtung eines Leseraums, die Konzeption von einrichtungsübergreifenden Methoden der Zusammenarbeit mit Familien, die Vernetzung mit anderen Einrichtungen und Diagnostik verantwortlich. Zudem fungiert sie im Rahmen der Teamentwicklung als gutes Rollenvorbild und spielt daher eine zentrale Rolle in einem System kollegialen Feedbacks und kollegialer Unterstützung. Die speziell qualifizierte Fachkraft sichert dementsprechend die Professionalität insbesondere auch in den Einrichtungen, die nicht von einer Funktionsstelle profitieren.

Zusätzliche Funktions- bzw. Multiplikationsstellen für Einrichtungen in besonders herausfordernden Lagen (tätig außerhalb des Gruppendienstes)

- Gezielte Qualitätsentwicklung und Unterstützung von Einrichtungen mit besonders herausfordernden Ausgangslagen hat sich als effektive Strategie bewährt (z. B. England, Niederlande, „Sprach-Kitas“)
- Unterstützung dieser Einrichtungen mithilfe zusätzlicher Personalressourcen (einschlägig qualifiziert) für Teamentwicklung (Anteil der Personalstelle setzt sich z. B. aus der Einrichtungsgröße zusammen)
- Fokus auf sprachliche Bildung (individuelle Schwerpunktsetzung), speziell Team- und Qualitätsentwicklung
- Wichtig: Trennscharfer Index für den zusätzlichen Unterstützungsbedarf der Kitas

Die gezielte Stärkung von Regionen und Einrichtungen in besonders herausfordernden Lagen orientiert sich theoretisch an Schwellenwertmodellen, die implizieren, dass Kinder und Familien mit besonderen Bedürfnissen ein Mindestmaß an Qualität benötigen, um von der pädagogischen Qualität profitieren zu können. Gleichzeitig wird hier der Tatsache Rechnung getragen, dass die Qualitätsentwicklung in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen und Komposition besondere Herausforderungen bewältigen muss. Die gezielte Unterstützung der Qualität von Einrichtungen mit besonderen Herausforderungslagen hat sich in anderen Ländern (zum Beispiel Niederlande, England) als effektive Strategie erwiesen. Berücksichtigt man, dass etwa 20 Prozent der Kinder einen Sprachförderbedarf haben, kann auch das die Größenordnung mit Blick auf den Anteil an Kindertageseinrichtungen sein, die als Einrichtungen mit besonderem Unterstützungsbedarf gelten. Diese Einrichtungen sollten zusätzliche personale Ressourcen für die Team- und Qualitätsentwicklung im Bereich der sprachlichen Bildung bekommen. Dieses kann in Form einer halben Personalstelle passieren, wie es sich im Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ bewährt hat. Es wäre jedoch zu bedenken, die Personalressourcen an die Einrichtungsgröße zu koppeln, zum Beispiel 25-Prozent-Personalstelle bei mindestens 40 Kindern, 50 Prozent bei mindestens 80 Kindern, 75 Prozent bei 120 Kindern und 100 Prozent bei mindestens 160 Kindern. Die zusätzliche Personalressource sollte hinreichend einschlägig mit Blick auf die sprachliche Bildung qualifiziert sein (zum Beispiel durch eine spezifische Weiterbildung im Rahmen der Tätigkeit als Erzieherin oder Erzieher) und/oder über einen einschlägigen Hochschulabschluss verfügen. Ihr Aufgabenfeld sollte ausschließlich im Bereich der Team- und Qualitätsentwicklung liegen. Die Schwerpunktsetzung innerhalb der sprachlichen Bildung ließe sich je nach Bedarf fokussieren (zum Beispiel alltagsintegrierte sprachliche Bildung, Diagnostik, Umgang mit Mehrsprachigkeit, digitale Bildung, Zusammenarbeit mit Familien). Wichtig ist eine möglichst scharfe Indikation der Zuweisung zusätzlicher Funktionsstellen. Als problematisch stellt sich hier die Unschärfe vieler Indikatoren heraus. In Schwellenwertanalysen zum Zusammenhang des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund mit der Prozessqualität zeigt sich oftmals 65 Prozent als kritischer Wert. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist mit Blick auf einen möglichen Sprachförderbedarf aber oftmals weniger aussagekräftig als der Anteil an Kindern mit anderer Familiensprache als Deutsch. Dieser Anteil wiederum ist schwer zu erfassen, da er lediglich auf Kita-Ebene und nicht auf Gruppenebene ermittelbar ist. Wichtig ist auch zu berücksichtigen, dass sich Sprachförderbedarf

oftmals stärker aus dem sozioökonomischen Status der Familien ergibt (vgl. hierzu die Ausführungen vorne).

Dementsprechend wäre eine erste Aufgabe die Entwicklung eines trennscharfen Index für den zusätzlichen Unterstützungsbedarf der Einrichtungen.

➤ **Verpflichtende externe Evaluationen**

| Regelmäßige externe Evaluationen | |
|---|---|
| Implementierung verpflichtender externer Evaluationen, die im regelmäßigen Turnus stattfinden (z. B. alle vier Jahre) | <ul style="list-style-type: none">• Fokus auf die Implementierung sprachlicher Bildung (inklusive Zusammenarbeit mit Familien, Umgang mit Mehrsprachigkeit etc.)• Weiterentwicklung der Einrichtung auf Basis der zurückgemeldeten Evaluationsergebnisse• Gegebenenfalls in Verbindung mit einer Zertifizierung |

Um die Implementierung einer qualitativ hochwertigen sprachlichen Bildung zu sichern, wird vorgeschlagen, ein externes, verpflichtendes Evaluationssystem mit einem Fokus auf die Implementierung sprachlicher Bildung einzurichten. Alle Kindertageseinrichtungen sollen in diesem Rahmen alle vier Jahre von für die Evaluationen zugelassenen Einrichtungen evaluiert werden. Inhalte der Evaluation sollen die (sprachbezogene) Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität sein, mit einer Fokussierung auf die Qualität der sprachbezogenen Interaktionen sowie die sprachbezogene Zusammenarbeit mit Familien und den Umgang mit Mehrsprachigkeit. Eine externe Evaluation bietet sich auch für die Implementierung anderer Bildungsinhalte an, wird in dieser Expertise aufgrund des Fokus auf die sprachliche Bildung aber nicht weiter ausgeführt.

Grundsätzlich ist ein solches Vorgehen auch für den Bereich der Kindertagespflege mit entsprechend angepassten Verfahren denkbar. Neben dem enormen Aufwand ist hier aber auch zu berücksichtigen, dass mit Blick auf die pädagogische Arbeit hier in den allermeisten Fällen Einzelpersonen evaluiert werden, was eine noch größere Sensibilität mit sich bringt als externe Evaluationen von Kindertageseinrichtungen. Daher wird der Bereich Kindertagespflege hier nicht angesprochen.

Die Ergebnisse sollen den Einrichtungen für ihre eigene Weiterentwicklung rückgespiegelt werden. Die Evaluation kann mit einer Zertifizierung verbunden werden. Beispiele für die Entwicklung und Organisation einer externen Evaluation bietet das Land Berlin.

Weitere Empfehlungen

➤ **Verpflichtende Sprachstandserhebungen und bundeseinheitliches Sprachdiagnostikverfahren**

Verpflichtende Sprachstandserhebungen und bundeseinheitliches Sprachdiagnostikverfahren

Einführung verpflichtender Sprachstandserhebungen (im Alter von vier Jahren) und eines bundesweit einheitlichen, strukturierten Sprachdiagnostikverfahrens

- Rechtzeitige Erhebung des Sprachstands vor der Einschulung
- Entwicklung und Einigung auf ein standardisiertes Verfahren
- Empfehlung zweistufiges Vorgehen → 1. Phase: Durchführung Sprachscreening/ Beobachtungsverfahren, 2. Phase: Feindiagnostik mittels eines standardisierten Sprachentwicklungstests
- Durchführung durch diagnostisch geschultes Personal
- Durchführung der Beobachtungsverfahren im pädagogischen Alltag durch hinreichend qualifizierte pädagogische Fachkräfte

Diese Empfehlung greift die Bedeutsamkeit der Orientierung der pädagogischen Arbeit am kindlichen Entwicklungsstand wie oben beschrieben auf. Unterschieden werden muss dementsprechend zwischen der Diagnostik für die Feststellung eines besonderen Förderbedarfs und der in den Alltag eingebetteten Dokumentation zur Adaptation der sprachlichen Bildung an den kindlichen Entwicklungsstand. Ersteres erfolgt in einem zweistufigen Verfahren von Screening und Feindiagnostik. Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf erhalten nach der Diagnose ergänzende, intensive Sprachförderung. Kinder mit Therapiebedarf werden an entsprechende Förderstellen und Therapeuten weitergeleitet. Die Durchführung der Diagnostik gehört in die Hände entsprechend qualifizierten Personals. Dieses könnten zum Beispiel Funktionsstellen oder die speziell qualifizierten Fachkräfte übernehmen.

Zweiteres sollte auf einem durch pädagogische Fachkräfte anwendbaren Beobachtungsverfahren beruhen. Zur Implementation eines einheitlichen Vorgehens zur Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstands und zur Sprachdiagnostik ist ein Einigungsprozess zwischen den Bundesländern ebenso notwendig wie die Entwicklung geeigneter Instrumente beziehungsweise die Verbesserung bestehender Instrumente. Ebenso wird eine Einführung verpflichtender Sprachstandserhebungen in allen Bundesländern, beispielsweise im Alter von vier Jahren, um eine rechtzeitige Erhebung und gegebenenfalls eine daran anschließende Förderung vor der Einschulung zu gewährleisten, empfohlen.

Durchzuführende Sprachstandserhebungen in der Kindertagespflege betreffen aufgrund der Altersstruktur nur einen geringen Teil der Kinder. In diesem Fall ist eine Vernetzung mit externen Fachstellen sowie die Schaffung weiterer interner Strukturen für die Begleitung ergänzender Sprachfördermaßnahmen von zentraler Bedeutung. Neben Kindern, die eine Kindertagespflege

besuchen, profitieren hier insbesondere Kinder, die in keine frühkindliche Bildungseinrichtung gehen. Die rechtlichen Grundlagen für eine verpflichtende Förderung von allen Kindern bei festgestelltem Förderbedarf sind zu überprüfen und gegebenenfalls so anzupassen, dass alle Kinder (auch die Nicht-Kita-Kinder), die eine Förderung benötigen, auch eine Förderung bekommen. Das Land Hamburg bietet hier ein Beispiel für die Umsetzung.

➤ **Verbindliche Implementierung und Stärkung der sprachbezogenen Elternzusammenarbeit**

| Sprachbezogene Elternzusammenarbeit | |
|--|---|
| Verbindliche Aspekte für die sprachbezogene Elternzusammenarbeit | <ul style="list-style-type: none">• (Weiter-)Entwicklung gezielter Angebote für die Eltern und Berücksichtigung der sprachbezogenen Bildungsarbeit im Kontakt mit Eltern• Insbesondere zur Einbindung der Familiensprachen und -kulturen• Zum Beispiel Thematisierung der kindlichen Sprache/Sprachentwicklung in Entwicklungsgesprächen, eine Sprachveranstaltung für Eltern/Jahr, Vorlesenachmittage, (Familien-)Bibliothek |

Diese Empfehlung greift die große Bedeutsamkeit der familialen Anregungsqualität für die kindliche Sprachentwicklung und die Zusammenarbeit mit Familien auf. Diese sollte verbindlich implementiert werden, sodass sichergestellt ist, dass in jeder Kindertageseinrichtung sowie in der Kindertagespflege gezielte Angebote für die Familien gemacht werden und die sprachbezogene Bildungsarbeit im Kontakt mit den Eltern beziehungsweise den Familien berücksichtigt wird. Folgende Aspekte könnten Teil der verbindlichen Implementierung sein: Thematisierung der kindlichen Sprache und Sprachentwicklung in Entwicklungsgesprächen, die Einrichtung einer Familienbibliothek, regelmäßige Tipps und Anregungen für Familien zur Förderung der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder (zum Beispiel Tipps zum Vorlesen), gemeinsame Reflexion von Diagnostikergebnissen (siehe oben), mindestens eine Sprachveranstaltung für Familien pro Jahr, Vorlesenachmittage, Berücksichtigung und Nutzung digitaler Angebote in der sprachbezogenen Zusammenarbeit mit Familien. Die Implementierung der sprachbezogenen Zusammenarbeit mit Familien sollte in der externen Evaluation aufgegriffen werden (siehe oben).

➤ Sicherstellung eines Fachkraft-Kind-Schlüssels in Anlehnung an wissenschaftliche Empfehlungen



Ein angemessener Fachkraft-Kind-Schlüssel stellt eine Grundvoraussetzung für viele sprachpädagogische Bildungsangebote dar (zum Beispiel Vorlesen in kleinen Gruppen, Theater- und Rollenspiele et cetera). Er ist dementsprechend ein zentraler Aspekt für bundeseinheitliche Standards zur Sicherstellung einer hohen sprachbezogenen Qualität. Es handelt sich in dieser Expertise um eine nicht priorisierte Empfehlung, da diesem Punkt eine eigene Expertise von Petra Strehmel und Susanne Viernickel (2022) gewidmet ist.

Die Autorinnen empfehlen folgende Fachkraft-Kind-Relation in Kindertageseinrichtungen, wobei hier von einer tatsächlichen Fachkraft-Kind-Relation in der direkten pädagogischen Arbeit vor Ort ausgegangen wird: Säuglinge (Kinder bis zur Vollendung des ersten Lebensjahres): 1 : 2; Kleinkinder (13. Lebensmonat bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres): 1 : 4; Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt: 1 : 9. In speziellen Fällen soll ein Gewichtungsfaktor greifen (für Kinder in benachteiligten Lebenssituationen oder für Kinder mit Behinderungen). Des Weiteren sollen nach der Empfehlung der Autorinnen Kindertagespflegeperson-Kind-Relationen in den Gesetzen ausgewiesen werden, welche sich weitgehend an den Standards für Kindertageseinrichtungen orientieren sollen. Dabei sollten die Höchstgrenzen der Anzahl gleichzeitig betreuter Kinder pro Kindertagespflegeperson über ein Punktesystem geregelt werden (vgl. Strehmel & Viernickel, 2022).

4.2 Zeitliche Perspektive

Eine realistische Zeitspanne, in der die vorgeschlagenen Empfehlungen für bundeseinheitliche Standards umsetzbar sind, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt schwer abschätzen. Ein Großteil der Empfehlungen führt direkt (zum Beispiel Funktionsstellen) oder indirekt (mittelbare pädagogische Arbeitszeit) zu einem zusätzlichen Fachkräftebedarf. Der zusätzliche Fachkräftebedarf stellt vor dem Hintergrund des ohnehin bestehenden Fachkräftemangels eine große Herausforderung dar.

Prognose Fachkräftebedarf

Im Fachkräftebarometer wurden Analysen des Forschungsverbunds DJI und TU Dortmund (Rauschenbach et al., 2020) zu Vorausberechnungen des Platz- und Personalbedarfs bis zum Jahr 2030 zusammengefasst (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Die Prognosen beruhen auf Schätzungen zu (1) der demografischen Entwicklung, (2) dem Elternbedarf an einem Betreuungsplatz, (3) der realisierten Inanspruchnahmequote (unter Annahme des weiteren Ausbaus an Betreuungsplätzen), (4) dem Personalersatzbedarf, der sich aus der Anzahl der Fachkräfte ergibt, die aus Alters- oder sonstigen Gründen aus dem Berufsleben ausscheiden, und (5) der Anzahl der neu ausgebildeten Fachkräfte entsprechend den Ausbildungskapazitäten. Es muss also deutlich hervorgehoben werden, dass Verbesserungen des Personalschlüssels bei diesen Prognosen nicht berücksichtigt wurden.

Folgende Annahmen liegen den Prognosen zugrunde:

- Aufgrund der demografischen Entwicklung müssen in Westdeutschland weitere Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren und für Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt geschaffen werden, in Ostdeutschland nicht.
- Der Elternbedarf und die Inanspruchnahmequote werden für Kinder unter drei Jahren weiter steigen.
- Der Personalersatzbedarf liegt in Westdeutschland bis 2030 bei circa 25 Prozent und in Ostdeutschland bei circa 29 Prozent.
- Aus den einschlägigen Ausbildungsgängen können jährlich zwischen 26.500 und 31.500 neue Fachkräfte erwartet werden.

Das Fazit dieser Analysen ist, dass in Westdeutschland bis 2030 252.000 zusätzliche Fachkräfte benötigt werden, um ein bedarfsdeckendes Angebot zu sichern und den Personalersatzbedarf zu decken. Die Ausbildungskapazitäten werden daher in Westdeutschland nicht ausreichen, um den Personalbedarf zu gewährleisten. In Ostdeutschland wird die Anzahl der Neuzugänge dagegen schon bald den Personalersatzbedarf von 31.000 Fachkräften bis 2030 übersteigen, sodass nicht alle neu ausgebildeten Fachkräfte in ostdeutschen Kindertageseinrichtungen eine Stelle finden werden.

In Ostdeutschland gibt es daher einen gewissen Spielraum für Verbesserungen des Personalschlüssels. Die Autoren gehen davon aus, dass der Überschuss an Neuzugängen bis zum Jahr 2030 die Differenzen zum durchschnittlichen westdeutschen Personalschlüssel decken könnte. Darüber hinausgehende Verbesserungen des Personalschlüssels wurden nicht diskutiert. Für Westdeutschland muss dagegen davon ausgegangen werden, dass Initiativen zur Verbesserung des Personalschlüssels durch den Fachkräftemangel nicht realisiert werden können.

Überdies muss berücksichtigt werden, dass durch den Ausbau der Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern der Mehrbedarf an pädagogischen Fachkräften weiter steigen wird und auch in anderen Branchen ein großer Fachkräftebedarf zu verzeichnen ist.

Die Frage der Umsetzung der vorgeschlagenen Empfehlungen wird also in hohem Maße davon abhängen, wie schnell innovative Lösungen der Fachkräftegewinnung und weitere Ansätze gefunden werden und erfolgreich sind. Es ist sicher eine konstruktive Diskussion um die Einbindung

von nicht pädagogisch qualifizierten Assistenzkräften für Alltagstätigkeiten und gegebenenfalls Anpassungen für Qualifikationserfordernisse für Aufsichten notwendig.

Weitere Einflussfaktoren auf den zeitlichen Horizont bei der Umsetzung der Empfehlungen liegen in der Strukturierung der notwendigen Abstimmungsprozesse. So ist zum Beispiel ein Common Ground hinsichtlich des Verständnisses sprachlicher Bildung im Sinne von qualitativ hochwertiger alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und ergänzender, strukturierter Förderung für Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf herzustellen. Die Einführung eines einheitlichen Verfahrens zur Feststellung des Sprachstands erfordert neben der Arbeit an der Akzeptanz die Entwicklung nutzbarer, valider Verfahren, sodass der Zeithorizont auch hiervon abhängt.

4.3 Herausforderungen in der Umsetzung, Fehlanreize und mögliche nicht intendierte Wirkungen

Bei der Erstellung der Expertise wurden diverse Herausforderungen für die Umsetzung offensichtlich. Die erste Herausforderung betrifft die offengelegte unterschiedliche Auffassung von guter sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen zwischen Bundesländern und auch auf darunter geschalteten Stellen. Hier ist ein kluger Reflexionsprozess vonnöten, der die sprachlichen Bildungs- und Förderbedarfe der Kinder ins Zentrum rückt, eine evidenzbasierte Weiterentwicklung priorisiert und einen Raum für konstruktive, nicht polarisierende Reflexion schafft.

Eine weitere zentrale Herausforderung stellt die große Unterschiedlichkeit der Ausgangslagen zwischen den Bundesländern dar. Genau diese Unterschiede stellen letztlich das beste Argument für die Notwendigkeit der Einführung bundeseinheitlicher Standards dar. Diese müssen daher im gesamten Entwicklungsprozess mitberücksichtigt werden, beispielsweise indem entsprechende Stufenregelungen getroffen werden. Fehlanreize können dahingehend entstehen, dass in diesem Prozess Mindeststandards definiert werden und Bundesländer, die in ihrer Qualitätsentwicklung schon weit fortgeschritten sind, hierdurch gegebenenfalls einen Anreiz zur Qualitätsabsenkung erhalten. Das ist in jedem Fall zu verhindern. Ferner wird der Prozess auch davon abhängen, wie bestehende Landesprogramme und Landesstrukturen für die Erreichung der bundeseinheitlichen Standards nutzbar gemacht und integriert werden können. Dementsprechend sind bundesweite Standards für gute Qualität sprachlicher Bildung zu vereinbaren, für deren Erreichen die unterschiedlichen Ausgangslagen der Bundesländer Berücksichtigung finden, wie zum Beispiel durch entsprechende Stufenregelungen. Zudem sollte Raum für konkretisierende Landesregelungen gegeben sein, um den landesspezifischen Strukturen Rechnung zu tragen.

Eine Vielzahl der Empfehlungen rückt die Qualifikationen der Fachkräfte in den Vordergrund und fordert mehr beziehungsweise qualitativ hochwertige Aus-, Fort- und Weiterbildung. Dementsprechend ist neben der (quantitativen) Schaffung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten die Qualität dieser Angebote zu sichern, zum Beispiel durch Überarbeitung der Curricula von Ausbildungsgängen oder die Schaffung von Landesinstituten für Fortbildung.

Im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ wurde eine große Gruppe von Zusatzkräften und Fachberatungen einschlägig für die sprachliche Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen, die Teamentwicklung und die fachliche Unterstützung qualifiziert. Ferner wurden Prozesse der Organisationsentwicklung erprobt und pädagogische Konzepte weiterentwickelt. Das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ wird zum 30. Juni 2023 auslaufen. Grundsätzlich ist es möglich, dass die Länder aus den finanziellen Mitteln des KiTa-Qualitätsgesetzes die Sprach-Kitas weiter fördern. Absehbar ist, dass das nicht in allen Bundesländern vorgesehen ist. Die Verfügbarkeit von einschlägig qualifizierten pädagogischen Fachkräften für die sprachliche Bildungsarbeit beziehungsweise für entsprechende Funktionsstellen wird daher auch davon abhängen, ob es gelingt, die entsprechend qualifizierten Fachberatungen, Sprachexpertinnen und -experten im System zu halten.

Die Fachkräfteprognosen berücksichtigen derzeit nicht den zusätzlich entstehenden Fachkräftebedarf durch – beispielsweise – die Erhöhung des Anteils der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit oder die Einführung von zusätzlichen Fortbildungskontingenten, die Einführung von Funktionsstellen und die zusätzlich entstehende Konkurrenz durch den Rechtsanspruch auf die Ganztagsbetreuung im Primarbereich. Dementsprechend müssen über weitere Maßnahmen Fachkraftressourcen geschaffen werden, zum Beispiel die Einbindung von Migrantinnen und Migranten sowie Geflüchteten. Hierdurch würden auch bessere Bedingungen für den Umgang mit Multikulturalität und Heterogenität geschaffen werden. Denkbar wären auch andere Arbeitszeitmodelle, die Einbindung von Alltagshelferinnen und -helfern, um die pädagogisch nutzbare Zeit für pädagogische Fachkräfte zu erhöhen, die Einbindung von Eltern, Seniorinnen und Senioren sowie anderen Freiwilligen, zum Beispiel in Angebote der Zusammenarbeit mit Familien.

5 Fazit

In dieser Expertise wurden die Grundlagen einer qualitativ hochwertigen sprachlichen Bildung für alle Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Bedarfe und Ausgangslagen dargelegt. Zielsetzung ist, in allen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen in Deutschland eine sprachbezogene Prozessqualität zu erreichen, die alle Kinder bestmöglich in ihrer Sprache fördert und auf nächste Lebensphasen vorbereitet. Diese beruht auf einer angemessenen strukturellen Qualität und der Implementation eines sprachpädagogischen Konzepts in dem pädagogischen Konzept von Rahmenplänen und Einrichtungen. Hinreichend Fachkraftressourcen und die professionellen Kompetenzen der Fachkräfte auf allen Ebenen des Systems sind die zentralen Voraussetzungen für die Sicherstellung einer hohen Prozessqualität. Dieses wurde in den Empfehlungen ebenso aufgegriffen wie die Stärkung der Verbindlichkeit der Implementation alltagsintegrierter, sprachlicher Bildung für alle Kinder und ergänzender Förderung für Kinder mit besonderem Förderbedarf.

Die Analyse der Ausgangslagen der Bundesländer hat nicht nur eine große Heterogenität offenbart, sondern auch die große Anstrengung, die zur Einführung bundeseinheitlicher Standards notwendig sein wird. Dennoch können existierende Strukturen, wie das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ und die zahlreichen Landesinitiativen, aufgegriffen werden. Ein zentraler Gelingensfaktor wird auch ein konstruktiver Einigungsprozess zwischen Bund und Ländern sein.

6 Literaturverzeichnis

- Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Albers, T. (2009). *Kinder lernen Sprache(n). Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. (Klinkhardt Forschung). Univ., Diss. Hannover, 2008. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Albers, T., Bendler, S., Lindmeier, B. & Schröder, C. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. *Frühförderung interdisziplinär*, 32(4), 222–231. <https://doi.org/10.2378/fi2013.art13d>
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für fröhpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y. (2015). *Literature Review on Pedagogy*. OECD.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N. & Roßbach, H.-G. (2019). *Vierter Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Ergebnisse der Beobachtungsstudie zur pädagogischen Qualität in ausgewählten Sprach-Kitas. Berlin: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Buchholz, S., Erdem-Möbius, H., Hummel, T., Kurucz, C., Pietz, S., Resa, E., Then, S. & Roßbach, H.-G. (2022). *Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“: Die Bedeutung der zusätzlichen Fachberatungen und Kita-Tandems für die Implementation des neuen Querschnittsthemas Digitalisierung*. unveröffentlicht
- Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2019). Qualität in der Kindertagesbetreuung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. Hesse, K. Maaz, J. Schrader & H. Solga (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ansari, A. & Pianta, R. C. (2019). Teacher–child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers’ beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294–304. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. & Ruzek, E. A. (2022). Preschool Teachers’ Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, 1(33), 107–120. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6001820dw>

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6001820ew>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2014). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. <https://doi.org/10.36189/wiff32021>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. <https://doi.org/10.36189/wiff32021>
- Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Bryant, D. M., Pessanha, M., Peixoto, C. et al. (2018). The quality of caregiver–child interactions in infant classrooms in Portugal: the role of caregiver education. *Research Papers in Education*, 33(4), 427–451.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „FellbachKonzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2016). Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung bei Kindern mit einem unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsniveau – Evaluationsergebnisse aus dem „Fellbach-Projekt“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(5), 234–243.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Dapper-Saalfels, T. von, Löffler, C. & Heil, J. (2019). Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung. *Frühe Bildung*, 8(4), 187–193. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000443>
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Löffler, C., Heil, J., Pauer, I. et al. (2018). Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7(7), 215–222. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000396>
- Becker-Mrotzek, M., Ehlich, K., Füssenich, I., Günther, H., Hasselhorn, M., Hopf, M. et al. (2013). *Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zugriff am 07.09.2016. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Qualitaetsmerkmale_Sprachdiagnostik_Kita_Web_03.pdf
- Behr, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in*

Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte. München: DJI.

- BMFSFJ. (2015). *Abschlussbericht zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Verfügbar unter: https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht_SPK_final.pdf
- BMFSFJ. (2016). *Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Broschüre. Verfügbar unter: https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Bundesprogramm-Sprach-Kitas-Weil-Sprache-der-Schl_C3_BCssel-zur-Welt-ist-Brosch_C3_BCre_property_pdf_bereich_bmfsfj_sprache_de_rwb_true.pdf
- BMFSFJ. (2021). *Gute-KiTa-Bericht 2021: Monitoringbericht 2021 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2020*. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ und JFMK. (2016). *Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz*. Berlin: BMFSFJ.
Verfügbar unter:
<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/114052/0ae3ed118f9acf5467bfa8758ba2174a/fruehe-bildung-weiterentwickeln-und-finanziell-sichern-zwischenbericht-2016-von-bund-und-laendern-data.pdf>
- Böhm, T., Stelter, J. & Jungmann, T. (2017). Ergebnisevaluation. In T. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes* (S. 101–150). Wiesbaden: Springer.
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J. & Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement and socioemotional outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407–428.
<https://doi.org/10.3102/0162373716689489>
- Briedigkeit, E. (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster – Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 499–517.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M. & Family Life Project Key Investigators. (2014). Thresholds in the association between child care quality and child outcomes in rural preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 41–51.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.004>

- Burchinal, M., Zaslow, M. & Tarullo, L. (2016). *Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes. Monographs of the Society for Research in Child Development* (Bd. 81). Zugriff am 20.07.2019. Verfügbar unter: http://inid.gse.uci.edu/files/2011/03/MSRCD_ECE-Quality-ThresholdsFeatures-Dosage-final.pdf
- Bus, A. G. & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading. A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403–414.
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, B. & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ – Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *LOGOS Interdisziplinär*, 18, 84–95.
- Cohen, F. & Hemmerich, F. (2020). *Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung: Kurzexpertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Verfügbar unter: www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_Dr._Cohen_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf
- Cordes, A.-K., Hartig, F. & Egert, F. (2020). Metaanalyse zu Nutzung und Wirkung digitaler E-Books zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. In Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern* (IFP-Infodienst; Nr. 25, S. 30–33). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP).
- Cordes, A.-K., Radan, J. & Wirts, C. (2019). Fachkraft-Kind-Dialoge im Freispiel: Wer hat das Wort? *Frühe Bildung*, 8(4), 200–205.
- Dannenbauer, F. M. (1999). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (4 völlig überarb. und erw.). München: Reinhardt.
- Der Paritätische Gesamtverband. (2022). *Kita-Bericht 2022 des Paritätischen Gesamtverbandes*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.
- Deutscher Verein (2012). *Empfehlung des Deutschen Vereins zur konzeptionellen und strukturellen Ausgestaltung der Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung*. Berlin. Zugriff am 22.09.2022. Verfügbar unter: <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2011/dv-31-11-kindertagsbetreuung.pdf>
- Dirks, S. & Linke, H. (2019). Assistive Technologien. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 241–251). Beltz Juventa.
- Ebert, S. (2020). Theory of mind, language, and reading. Developmental relations from early childhood to early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104739>
- Eckhardt, A. G. & Egert, F. (2020). Process quality for children under three years in early child care and family child care in Germany. *Early Years*, 40(3), 287–305.
- Egert, F. & Dederer, V. (2018). *Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität*. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Zugriff am 16.01.2019. Verfügbar unter:

https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/metaanalyse_interaktionsqualitat_egert___dederer_2018_final.pdf

- Egert, F. & Eckhardt, A. G. (2022). Systematischer Review zur Qualität der Kindertagespflege. Welche Rolle spielt Professionalisierung? *Frühe Bildung*, 11(1), S. 12–19, doi.org/10.1026/2191-9186/a000554.
- Egert, F., Fukkink, R. G. & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes. A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433.
- Egert, F., Hartig, F. & Cordes, A. K. (2022). Metaanalyse zur Wirksamkeit von Bildungs- und Förderaktivitäten mit digitalen Medien in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 11(2), 73–84. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000562>
- Egert, F. & Hopf, M. (2018). Sprachliche Bildung und Förderung. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 273–293). Münster: Waxmann.
- Egert, F., Quehenberger, J., Dederer, V. & Wirts, C. (2021). Alltagsintegrierte emotional-verhaltensbezogene und sprachlich-kognitive Unterstützung für Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen und ihre Bedingungsfaktoren. In S. Gentrup, S. Henschel, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Die BiSS-Evaluationsprojekte* (S. 29–46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read. Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229–239.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(2), 53–67.
- Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Epstein, A. S. (2009). *Think before you (inter)act: What it means to be an intentional teacher*, The Intentional Teacher Exchange. Verfügbar unter: <http://www.exchangepress.com/article/think-before-you-interact-what-it-means-to-be-an-intentional-teacher/5018546/>
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, M. Y. & Pfost, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(1), 35–51.

- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2019). Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin: Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung. *Medienimpulse*, 57(1), 1–47. Verfügbar unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1318/1461>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294–311.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Geist, B. (2014). *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin: De Gruyter.
- Geyer, S. & Müller, A. (2021). Wie adaptiv ist Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? Eine Studie zum sprachlichen Handeln in der Zweitsprachförderung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 74(1), 31–60.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of Child Care Providers in Interactions With Toddlers and Preschoolers. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268.
- Hasselhorn, M. & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ* (1. Aufl., Sprachheilpädagogik aktuell, Bd. 1, S. 28–39). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science (New York, N.Y.)*, 312(5782), 1900–1902.
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, É. & Dreier, A. (2016). Sustained Shared Thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 5, 82–90.
- Hippel, A. von (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 248–267.
- Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Zugl.: Wuppertal, Bergische Univ., Diss., 2011 (Internationale Hochschulschriften, Bd. 572). Münster: Waxmann.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 609–629.
- Hormann, O. & Skowronek, M. (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung*, 8(4), 194–199
- Hruska, C. (2018). *Die Rolle der Fachberatung im System der frühkindlichen Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.kita->

fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KITaFT_Hruska_2018-
RollederFachberatung.pdf

- Hummel, T., Cohen, F. & Anders, Y. (2020). Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fachberatung im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 480–499.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (Hrsg.). (2005). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten; Konzepte, Projekte und Maßnahmen; Ergebnisse der bundesweiten Recherche im DJI-Projekt „Schlüsselkompetenz Sprache“ zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder*. Weimar: Verl. Das Netz.
- Jelley, F., Sylva, K. & Ortis Villalobos, V. (2019). Supporting children’s learning at home through smartphone apps for parents. In N. Kucirkova, J. Rowsell & G. Falloon (Hrsg.), *The Routledge international handbook of learning with technology in early childhood* (S. 324–337). Routledge.
- Jeuk, S. & Schmid-Barkow, I. (Hrsg.). (2009). *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110–121.
- Kammermeyer, G., King, S., Roux, S. & Metz, A. (2014). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer.
- Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien in Kitas aus? *Frühe Bildung*, 8, 212–222.
- Kammermeyer, G., Roux, S., Metz, A., Leber, A., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2018). Verbessert der Weiterbildungsansatz „Mit Kindern im Gespräch“ die Anregungsqualität in der Kita? *Empirische Pädagogik*, 32, 198–219.
- Kämpfe, K., Betz, T., Kucharz, D. & Rezagholinia, S. (2019). Gemeinsame Sprachförderung am Übergang Kita–Grundschule: Handlungsorientierungen und Sprachförderkompetenzen von Fach- und Lehrkräften. *Frühe Bildung*, 8(4), 206–211.
- Katz, L. (1996). Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In W. Tietze (Hrsg.), *Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen* (S. 226–239). Neuwied: Luchterhand.
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145–158.
- Knauf, H. (2019). *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen: Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien* (Bielefeld working paper Nr. 3). Bielefeld. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-179992>
- Koalitionsvertrag (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und*

Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und den Freien Demokraten (FDP).

- Koch, K. (2003). „Fit in Deutsch“: Sprachförderung vor der Einschulung. Ein Beitrag zum schulischen Erfolg von Migrantenkindern? Zugriff am 13.11.2015. Verfügbar unter: www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation
- Koch, K. (2009). Was bringt die vorschulische Sprachförderung? Zur Entwicklung zweitsprachlicher Kompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2, 42–55.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag* (1.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Krajewski, K., Schneider, W. & Nieding, G. (2008). Zur Bedeutung von Arbeitsgedächtnis, Intelligenz, phonologischer Bewusstheit und früher Mengen-Zahlen-Kompetenz beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 100–113.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 159–178.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2006). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lee, H.-J. (2011). Size matters. Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(01), 69–92.
- Lehrl, S. (2018). *Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter: Eine empirische Analyse zu Konzept, Bedingungen und Bedeutung*. Wiesbaden: Springer.
- Lehrl, S., Flöter, M., Wieduwilt, N. & Anders, Y. (2020). Direkte und indirekte Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Eltern für die kindliche Sprachentwicklung. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 129–152). Edition ZfE. Wiesbaden: Springer.
- Leygraf, J. (2013). *WiFF-Studien. Bd. 20: Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: zehn Fragen – zehn Antworten; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Linberg, A., Kluczniok, K., Burghardt, L. & Freund, J.-D. (2019). Quality of toddler childcare – Can it be assessed with questionnaires? *Early Child Development and Care*, 189(8), 1369–1383.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263–290.
- Macha, T., Proske, A. & Petermann, F. (2005). Validität von Entwicklungstests. *Kindheit und Entwicklung*, 14(3), 150–162.

- Madeira Firmino, N., Menke, R., Ruploh, B. & Zimmer, R. (2014). „Bewegte Sprache“ im Kindergarten: Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung. *Forschung Sprache*, 1, 3447.
- Mahler, N. & Kölm, J. (2019). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.). *IQB-Bildungstrend 2018*. Münster: Waxmann.
- Marx, P. & Lenhard, W. (2011). Diagnostische Merkmale von Screening-Verfahren zur Früherkennung möglicher Probleme beim Schriftspracherwerb. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Frühprognose schulischer Kompetenzen. Tests und Trends N. F., Bd. 9* (S. 68–84). Göttingen: Hogrefe.
- Marx, P. & Weber, J. (2006). Vorschulische Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(4), 251–259.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- McCray, J. S. & Chen, J.-Q. (2012). Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Construct validity of a new teacher interview. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 291-307. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.685123>
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1(1), 34–44.
- Mol, S. E., Bus, A. G. & Jong, M. T. d. (2009). Interactive Book Reading in Early Education. A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.
- Mol, S. E., Bus, A. G., Jong, M. T. d. & Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings. A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26.
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, P. (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4(8), 491–497.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L. M. (2021). *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zugriff am 07.09.2016. Verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Qualitaet_Sprachstandsverfahren_Web_03.pdf.
- NICHD ECCRN. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4½? *Developmental Psychology*, 39, 451–469.

- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz fröhpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28(4), 302–318.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kuiru, N., Siekkinen, M., Rasku et al. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95–124.
- Pessanha, M., Peixoto, C., Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Coelho, V. et al. (2016). Stability and change in teacher-infant interaction quality over time. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 87–97.
- Petermann, F., Oldenhage, M., Simon, K. & Daseking, M. (2009). Sozialpädiatrisches Entwicklungsscreening für Schuleingangsuntersuchungen (SOPESS). Bielefeld: LIGA.NRW.
- Pfost, M. (2015). Children's Phonological Awareness as a Predictor of Reading and Spelling. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (3), 123–138.
- Rauschenbach, T., Meiner-Teubner, C., Bowing-Schmalenbrock, M. & Olszenka, N. (2020). *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt*. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Resa, E., Groeneveld, I., Turani, D. & Anders, Y. (2018). The role of professional exchange in improving language-related process quality in daycare centres. *Research Papers in Education*, 33(4), 414–433.
- Rönnau-Böse, M., Anders, Y., Fröhlich-Gildhoff, K., Blaurock, S., Burghardt, L., Große, C., Limberger, J., Lorenzen, A., Pult, G. & Wolf, K. (2021). *Zwischenbericht der Evaluationsstudie zur Wirksamkeit des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG)*. BMFSFJ.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (Hrsg.). (2010). *EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern: Abschlussbericht. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule. Verfügbar unter: https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/EVAS_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf
- Roßbach, H.-G., Anders, Y. & Tietze, W. (2015). *Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht*. Bamberg/Berlin.
- Roßbach, H.-G., Sechtig, J. & Freund, U. (2010). *Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“: Ergebnisse der Kindergartenphase*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Roth, C., Hopp, H. & Thoma, D. (2015). Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz fröhpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 4(4), 218–225. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000230>

- Rothweiler, M., Baldaeus, A., Nickel, S. & Ruberg, T. (2021). Wissenschaftliche Evaluation des Bremer Kita-Verbunds. In Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.), *Projektatlas Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen von BiSS. Ergebnisse für den Elementarbereich und die Primarstufe* (S. 20–24). Köln.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2018). Die Entwicklung sprachdiagnostischer Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. *Forschung Sprache*, 2, 56–72.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1(4), 194–201.
- Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool quality on early language development. *British Educational Research Journal*, 44, 338–357. <https://doi.org/10.1002/berj.3332>
- Schmid, M. (2019). *Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas: Auswertungsbericht zur Online-Befragung*. Koblenz. Hochschule Koblenz. Verfügbar unter: https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IBEB/Forschung/Data_Literacy/Auswertungsbericht_Mediennutzung_und_E-Learning_20190830neu.pdf
- Schräpler, U., Kopinke, U. & Rinneberg-Schmidt, L. (2011). *Landesmodellprojekt „Sprache fördern“: Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten. Abschlussbericht*. Verfügbar unter: https://www.bielefelder-institut.de/files/dokumente/projekte/sprache-foerdern/Abschlussbericht_e-book.pdf
- Schuler, S., Budde-Spengler, N. & Sachse, S. (2014). Alltagsintegrierte Sprachförderung – doch mehr als „mach’ ich sowieso“. Erste Ergebnisse zum Projekt MAUS – Mehrsprachig aufwachsende Kinder sprachlich fördern. *ZNL Newsletter*, 21, 10–12.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1–22.
- Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379–397.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(2), 3–23.
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Research report, Bd. 356). Nottingham.
- Skopek, J. & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic inequality in children’s achievement from infancy to adolescence: The case of Germany. *Social Forces*, 100(1), 86–112.

- Slot, P. L. (2014). *Early Childhood Education and Care in the Netherlands: Quality, Curriculum, and Relations with Child Development*. Utrecht University.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe. Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen*. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht/>
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.). (2017). „*Wie nutzen Erzieherinnen und Erzieher digitale Geräte in Kitas? – Eine repräsentative Telefonumfrage*“. Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/3_Aktuelles/Presse/171213_Ergebnisse_zur_Telefonbefragung_Digitales.pdf
- Strehmel, P. & Viernickel, S. (2022). *Bundesweite Standards zur Betreuungsrelation in der Kindertagesbetreuung. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Stuck, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) in German preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24, 873–894. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239324>
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- SWK (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:25273>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education project (EPPE): Technical Paper 12. The Final Report*. London: Institute of Education, University of London.
- Szagan, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. G. (2015). Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698–739. <http://www.jstor.org/stable/24753027>
- Thoma, D. & Tracy, R. (2013). *Manual zu SprachKoPFv06.1. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Teilkompetenz Wissen*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Kiliansroda: verlag das netz.

- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Trauernicht, M., Oppermann, E., Klusmann, U. & Anders, Y. (2021). Burnout undermines empathising: do induced burnout symptoms impair cognitive and affective empathy? *Cognition and Emotion*, 35(1), 185–192. <https://doi.org/10.1080/02699931.2020.1806041>
- Ulferts, H., Wolf, K. M. & Anders, Y. (2019). Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489.
- Van Huizen, T., Lovaglio, P., Passaretta, G., Ribeiro, L. A., Skopek, J., Verzillo, S. et al. (2018). *Roots and Development of Achievement Gaps. A Longitudinal Assessment in Selected European Countries*. ISOTIS report. Verfügbar unter: http://www.isotis.org/wp-content/uploads/2019/01/ISOTIS_D1.3-Roots-and-Development-of-Achievement-Gaps.pdf
- Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2016). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, Ch. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3. Aufl., S. 11–130). Freiburg i. B.: Herder.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, Ch., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3. Aufl.). Freiburg i. B.: Herder.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen* (1.) (Forschungsbericht). Berlin: Der Paritätische Wohlfahrtsverband; Diakonie; GEW. Verfügbar unter: https://www.pi-muenchen.de/wp-content/uploads/2020/05/X_Hildebrandt_SST-als-Interaktionsformat.pdf
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie*. (IFP-Projektbericht 27/2015). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf
- Wieduwilt, N. (2022). *Professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in der sprachlichen Bildung*. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Wieduwilt, N., Hachfeld, A. & Anders, Y. (2019). Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 14(1), 95–114.

- Wieduwilt, N., Lehl, S. & Anders, Y. (2023). Preschool teachers' language-related pedagogical beliefs and their relation to observed classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 175–185.
- WiFF (2021). *WiFF Wegweiser Weiterbildung. Band 15: Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. München: DJI, WiFF.
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5, 206–213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (Forschungszugänge, Bd. 2, S. 183–194). Opladen.
- Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Kappauf, N., Radan, J. et al. (2019). *Abschlussbericht der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2. Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: <https://www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/biss-e.php>
- Wolf, K. M., Felbrich, A., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 423–438. Verfügbar unter: <https://www.vep-landau.de/produkt/empirische-paedagogik-2011-25-4->
- Wolf, K. M., Fischer-Münnich, C., Crčić, L., Nestlinger, J. & Jahn, S. (2017). *Die Qualifizierte Stuserhebung Sprachentwicklung vierjähriger Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (QuaSta): Eine kriteriengestützte Bewertung*. Berlin: Ramboll Management Consulting.
- Wolf, K. M., Roick, T., Wendt, W. & Stanat, P. (2015). Beobachtungsbogen, Sprachscreening und informelle Beurteilung. *Frühe Bildung*, 4(2), 93–101.
- Wolf, K. M., Schroeders, U. & Kriegbaum, K. (2016). Metaanalyse zur Wirksamkeit einer Förderung der phonologischen Bewusstheit in der deutschen Sprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(1), 9–33.
- Wolf, K. M., Stanat, P. & Wendt, W. (2009). *EkoS: Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Erster Zwischenbericht*. Berlin: Freie Universität Berlin.

7 ANHANG

Tabelle A

Übersicht über die Regelungen der Bundesländer zur Fort- und Weiterbildung

| Bundesland | Verankerung in Gesetzen, Vorschriften u. Ä. |
|------------|---|
| BW | Das Land Baden-Württemberg stellt für die durch Fortbildung unter Berücksichtigung der Zielsetzungen des Orientierungsplans gemäß § 2 a Abs. 3 KiTaG erfolgende Qualifizierung des in § 7 KiTaG genannten pädagogischen Personals Mittel nach Maßgabe des § 29 b des Finanzausgleichsgesetzes zur Verfügung. (§ 2 KiTaVO) |
| BY | <p>(3) Fachkräfte in Leitungsfunktion sollen über ausreichend praktische Erfahrung verfügen und an einer Fortbildung für Führungskräfte teilgenommen haben. (§ 16 Abs. 3 AVBayKiBiG)</p> <p>Zur Qualifizierung des pädagogischen Personals sind geeignete Fortbildungsmaßnahmen sicherzustellen und zu fördern. Hierbei sind die Fortbildungsmaßnahmen der freigemeinnützigen Träger in angemessener Weise zu berücksichtigen. Grundschullehrkräfte sollen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen einbezogen werden. (Art. 17 Abs. 2 BayKiBiG)</p> |
| BE | <p>(4) Zu den Aufgaben der Fachkräfte gehören auch die Teilnahme an Dienstbesprechungen, an Fachberatung und Fortbildung [...]. (§ 10 Abs. 4 KitaFöG)</p> <p>(8) Der Träger der Einrichtung hat für die ausreichende und fortlaufende Qualifizierung des Fachpersonals sowie für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Förderung in den von ihm betriebenen Einrichtungen Sorge zu tragen. Die Fachkräfte sind gehalten, an vom Träger veranstalteten oder empfohlenen Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen. (§ 10 Abs. 8 KitaFöG)</p> <p>5. Die Träger verpflichten sich, für die pädagogischen Fachkräfte ihrer Kindertageseinrichtungen kontinuierlich Fortbildungsplanungen zu erstellen und für deren Umsetzung Sorge zu tragen. Diese Planungen sollen den durch interne und externe Evaluation ermittelten Qualifizierungsbedarf sowie den durch § 8a SGB VIII vorgegebenen Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung beachten.</p> <p>6. Das Land Berlin verpflichtet sich das Fortbildungsangebot der landeseigenen Fortbildungsstätte dem Qualifizierungsbedarf der Kindertageseinrichtungen fortlaufend anzupassen. Zu diesem Zweck erhebt die für Jugend zuständige Senatsverwaltung bei Trägern und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren jährlich den vorhandenen Fortbildungsbedarf. (3. Maßnahmen Punkt 5 und 6 QVTAG)</p> |

(4) Die Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe und die Träger der Einrichtungen sorgen durch Fortbildung und Praxisberatung dafür, dass die berufliche Eignung der Mitarbeiter aufrechterhalten und weiterentwickelt wird. (§ 10 Abs. 4 KitaG)

Der überörtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe bietet gemäß § 82 und § 85 Abs. 2 Nr. 7 und 8 des Achten Buches Sozialgesetzbuch Fortbildungsmaßnahmen an und trägt durch Beratungsangebote und Modellversuche zur Weiterentwicklung der Tagesbetreuung bei. (§ 19 KitaG)

(3) Die zuständige oberste Landesbehörde kann im Einvernehmen mit den beteiligten obersten Landesbehörden, mit den kommunalen Spitzenverbänden und den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege sowie den Kirchen Grundsätze über die Bildungsarbeit der Kindertagesstätten und die Fortbildung der pädagogischen Kräfte vereinbaren. (§ 23 Abs. 3 KitaG)

BB

(1) Die erlangte persönliche und fachliche Qualifikation muss beständig den sich verändernden Anforderungen der Berufspraxis angepasst werden. Die Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe und die Träger der Einrichtungen sorgen durch Fortbildung und Praxisberatung dafür, dass die berufliche Eignung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufrechterhalten und weiterentwickelt wird. Durch Art und Umfang der Angebote und durch entsprechende Freistellung sollen sie dafür Sorge tragen, dass die Angebote wahrgenommen werden können.

(2) Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind verpflichtet, sich fachlich weiterzuentwickeln und dafür auch Fortbildungs- und Beratungsangebote anzunehmen.

(3) Der Kindertagesstätten-Ausschuss diskutiert mindestens einmal im Jahr bestehende Fortbildungsangebote und die Inanspruchnahme der Angebote durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung. (§ 13 KitaPersV)

| | |
|------------------|---|
| <p>HB</p> | <p>(2) Die Träger sind verpflichtet, die Erfüllung des pädagogischen Auftrags ihrer Tageseinrichtungen durch die regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung der Qualität ihrer Tageseinrichtungen sowie durch die Ermöglichung der Fortbildung ihrer Fachkräfte zu sichern. (Abschnitt 3 § 8 Abs. 2, BremKTG)</p> <p>(5) Die Fachkräfte der Tageseinrichtungen sollen sich zur Sicherung der Qualität der pädagogischen Arbeit durch die Wahrnehmung von Beratungs- und Fortbildungsangeboten weiterbilden. (Abschnitt 3 § 10 Abs. 5, BremKTG)</p> <p>(6) Wird eine Person regelmäßig von einem Jugendamt als Kindertagespflegeperson vermittelt oder will sie regelmäßig eine erlaubnispflichtige Tagespflegestelle nach § 44 des Achten Buches Sozialgesetzbuch führen, soll sie sich für die Wahrnehmung der Aufgabe fortbilden.</p> <p>(7) Die Jugendämter sollen den Kindertagespflegepersonen und den Personensorgeberechtigten ausreichende Beratungsangebote machen. Für Kindertagespflegepersonen sollen sie geeignete Fortbildungsangebote bereitstellen.</p> <p>(8) Die Jugendämter können Beratungs- und Vermittlungsaufgaben an anerkannte Träger der freien Jugendhilfe und Fortbildungsaufgaben an Fortbildungsträger delegieren. (Abschnitt 4 § 15 BremKTG)</p> |
| <p>HH</p> | <p>(1) Die Freie und Hansestadt Hamburg stellt im Zusammenwirken mit den Trägern sicher, dass das pädagogische Fachpersonal der Tageseinrichtungen auf die sich immer im Wandel befindenden Herausforderungen ihres Berufes durch Aus- und Fortbildungen hinreichend vorbereitet wird und Unterstützung findet.</p> <p>(2) Dazu wird ein Qualifizierungskuratorium im Amt für Jugend eingerichtet, das aus Vertreterinnen und Vertretern der zuständigen Behörde, der Träger und Verbände der Hamburger Kindertagesbetreuung, den Hamburger sozialpädagogischen Fachhochschulen und den Hamburger Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher besteht. Das Qualifizierungskuratorium ermittelt fachlichen Qualifizierungsbedarf, koordiniert notwendige Anpassungen der theoretischen und praktischen Ausbildung und überprüft, ob ausreichend pädagogische Fachkräfte für den Hamburger Bedarf ausgebildet werden.</p> <p>(3) Die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen sind zur Fortbildung aufgerufen. Der Träger soll die Teilnahme an der Fortbildung ermöglichen. (§ 3 KiBeG)</p> <p>(1) Die Träger verpflichten sich, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern interne und externe Fortbildungsmaßnahmen und den Zugang zur Fachberatung zu ermöglichen. Nach Konkretisierung der Prüfkriterien im Sinne von § 23 Abs. 1 Satz 2 dieses Vertrages durch die Vertragsparteien kann eine Tageseinrichtung über die Regelungen nach § 2 Abs. 3 Sätze 5 und 6 hinaus einen weiteren Tag pro Kalenderjahr ihren Betrieb einstellen. Dieser Tag ist verbindlich für eine Fortbildung zur Qualitätsentwicklung vorzusehen, an der grundsätzlich alle</p> |

| | |
|-----------|---|
| | <p>Betreuungskräfte zur Teilnahme verpflichtet sind. Erfolgt die Konkretisierung der Prüfkriterien in der 2. Hälfte eines Kalenderjahres, gilt diese Regelung ab dem Folgejahr.</p> <p>(2) Für Fachberatung stellt die zuständige Behörde jährlich zusätzliche Haushaltsmittel zur Verfügung. Das Nähere zur Umsetzung regelt eine besondere Vereinbarung auf Grundlage von Anlage 3 und 3a. Außerdem stehen im Teilentgelt Sachkosten (Anlage 1 Buchstabe e) Mittel zur Verfügung. (§ 15 Landesrahmenvertrag)</p> |
| HE | <p>Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe soll die Träger von erlaubnispflichtigen Einrichtungen während der Planung und Betriebsführung beraten und Maßnahmen der Fachberatung und der Fortbildung für die pädagogischen Kräfte der Einrichtungen anbieten. Die Maßnahmen der Träger der freien Jugendhilfe zur Fortbildung und Fachberatung bleiben unberührt. (§ 16 HKJGB)</p> |
| MV | <p>(2) Die Träger der Kindertageseinrichtungen haben dafür zu sorgen, dass das pädagogische Personal regelmäßig in angemessenem Umfang an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnimmt und von der Fach- und Praxisberatung unterstützt wird. Die Maßnahmen sollen auch Qualifizierungen im Bereich Kinderschutz und Frühe Hilfen berücksichtigen. Dazu sind vorbehaltlich tarifvertraglicher Regelungen jährlich fünf Arbeitstage als Fort- und Weiterbildung zu gewähren und in den Vereinbarungen nach § 24 zu berücksichtigen. Die tarifvertraglichen Regelungen gelten zwischen nicht tarifgebundenen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, wenn ihre Anwendung zwischen den Vertragsparteien vereinbart ist.</p> <p>(3) Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben ausreichende bedarfsorientierte Fortbildungs- und Beratungsangebote auf der Grundlage der Ziele und Inhalte der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern für die pädagogischen Fachkräfte bereitzustellen oder zu vermitteln, soweit dies nicht durch die Träger der Kindertageseinrichtung oder ihre jeweiligen Dach- oder Spitzenverbände selbst geschieht.</p> <p>(4) Das fachlich für die Kindertagesförderung zuständige Ministerium erarbeitet auf der Grundlage der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern sowie der Verfahren gemäß § 3 Absatz 6 verbindliche Standards für die Curricula der Aus-, Fort- und Weiterbildung nach den Absätzen 1 bis 3 und die Zertifizierung von Bildungsangeboten.</p> <p>(5) Die Aus-, Fort- und Weiterbildung soll ergänzend und aufbauend auf die spezifischen Vorqualifikationen des jeweiligen pädagogischen Personals erfolgen. (§ 17 Abs. 2 bis Abs. 5, KiföG M-V)</p> <p>(1) Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe hat sicherzustellen, dass die Tagespflegepersonen mindestens 25 Stunden pro Kalenderjahr Angebote zur Fort- und Weiterbildung wahrnehmen, die ihrem Bedarf entsprechen.</p> <p>(2) Unter Mitwirkung des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe soll die Fach- und Praxisberatung regelmäßig Regionaltreffen von maximal 50 Tagespflegepersonen durchführen. Die Regionaltreffen gelten als Fort- und Weiterbildungen nach Absatz 1. (§ 20 KiföG M-V)</p> |

| | |
|------------------|--|
| | <p>(1) Das Land beteiligt sich jährlich in Höhe von 54,5 Prozent an den Kosten der Kindertagesförderung. Grundlage sind die Ausgaben der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe im jeweiligen Haushaltsjahr für die Entgelte nach § 24 Absatz 1 und 3 sowie die laufende Geldleistung der Tagespflegepersonen nach § 23 des Achten Buches Sozialgesetzbuch. Zu den Kosten nach Satz 1 gehören auch die Ausgaben für die Fach- und Praxisberatung nach § 16 sowie die Fort- und Weiterbildung von Tagespflegepersonen nach § 20, soweit diese nicht in den Ausgaben nach Satz 2 enthalten sind. (§ 26 KiföG)</p> |
| <p>NI</p> | <p>(1) Die Träger von Kindertagesstätten sorgen für eine fachliche Beratung der Leitung sowie aller Kräfte ihrer Kindertagesstätten, die die Kinder fördern. Soweit dies weder durch den Träger noch durch den Verband, dem der Träger angehört, gewährleistet ist, obliegt die Aufgabe den Jugendämtern.</p> <p>(2) Die Leitung der Kindertagesstätte sowie alle Kräfte, die die Kinder fördern, sollen sich regelmäßig fachlich fortbilden. Die Träger der Kindertagesstätten sollen darauf hinwirken, dass die in Satz 1 genannten Personen [Leitung und pädagogische Fachkräfte] mindestens drei Tage im Kindergartenjahr an fachlichen Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen. (§ 13 NKitaG)</p> <p>[...] (3) Der überörtliche Träger gewährt Zuwendungen zu den Ausgaben der Zusammenschlüsse der Träger und der Verbände der freien Wohlfahrtspflege für die Fortbildung der Leitung der Kindertagesstätte sowie aller Kräfte, die die Kinder fördern, nach Maßgabe seines Haushalts. (§ 32 Abs. 3 NKitaG)</p> |
| <p>NW</p> | <p>(1) Zur Realisierung des Förderungsauftrages und zur Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung sollen die Träger von Tageseinrichtungen und die Kindertagespflegepersonen durch die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung fachlich beraten werden. Zu den Aufgaben der Qualitätsentwicklung und der Fachberatung in Kooperation mit den freien Trägern gehören insbesondere: [...] 3. die Qualitätssicherung und -entwicklung der pädagogischen Arbeit, beispielsweise auch durch Fort- und Weiterbildungen zu übergreifenden pädagogischen und organisatorischen Fragestellungen, [...] (§ 6 Abs. 1 KiBiz)</p> <p>(2) Zur Ausgestaltung der örtlichen Kooperation zwischen Tageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen sollen Kooperationsvereinbarungen geschlossen werden, die beispielsweise regelmäßigen Informationsaustausch sichern oder gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und Veranstaltungen im Sozialraum enthalten. Das Jugendamt fördert die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. (§ 13 Abs. 2 KiBiz)</p> <p>(5) Die Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages erfordert eine ständige Fortbildung der mit dem Auftrag betrauten Personen. Das Land unterstützt diese kontinuierliche Qualifizierung des pädagogischen Personals in</p> |

den Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege mit einem jährlichen Betrag von insgesamt 15,595 Millionen Euro im Rahmen der Fortbildungsvereinbarung für den Elementarbereich im Land Nordrhein-Westfalen nach § 54 Absatz 3 Satz 1 Nummer 2. In diesem Rahmen fördert die Oberste Landesjugendbehörde auch die Qualitätsentwicklung und die wissenschaftliche Weiterentwicklung der Inhalte und Methoden. (§ 46 Abs. 5 KiBiz)

(1) Ergänzungskräften ist seitens der Träger grundsätzlich die Möglichkeit zu geben, eine Ausbildung zur sozialpädagogischen Fachkraft zu absolvieren.

(2) Für alle Beschäftigten von Kindertageseinrichtungen ist durch Qualifizierung und Weiterbildung ein erweiterter Einsatz zu ermöglichen, um die Durchlässigkeit des Systems zu fördern. (§ 5 Verordnung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel (Personalverordnung))

Fortbildungsvereinbarung für den Elementarbereich¹¹⁰:

Alltagsintegrierte Sprachbildung als ein Schwerpunktthema von Fortbildungen;

„Das Land unterstützt die Durchführung von Fortbildungsangeboten für pädagogische Kräfte und Fachberatungen im Elementarbereich durch finanzielle Zuschüsse. Dabei werden abgestimmte Schwerpunktthemen in besonderer Weise berücksichtigt.“

Schwerpunktthemen:

1. Mit dieser Fortbildungsvereinbarung verständigen sich die Vereinbarungspartner auf gemeinsame Schwerpunktthemen und die dazu passenden Qualitätskriterien, die für die Entwicklung und Qualität der frühkindlichen Bildung besonders bedeutsam sind.

2. Als in diesem Sinne aktuell bedeutsame Schwerpunkte werden zunächst folgende Bereiche festgelegt:

a) Alltagsintegrierte Sprachbildung, Beobachtung und Dokumentation

Qualifizierungen erfolgen auf der Basis der „Alltagsintegrierten Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich – Grundlagen für Nordrhein-Westfalen“ sowie des hierzu entwickelten Curriculums. Fortbildungsangebote werden von zertifizierten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durchgeführt, die an der „Weiterbildung als Multiplikatorin und Multiplikator zur Durchführung von Qualifizierungsangeboten einer alltagsintegrierten Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich des Landes Nordrhein-Westfalen“ teilgenommen haben.

b) Grundlagen der frühkindlichen Bildung

Fortbildungsangebote erfolgen auf der Basis der Bildungsgrundsätze „Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“. Die Vereinbarungspartner streben an, zur Implementierung der Grundlagen der frühkindlichen Bildung auf der Basis der Bildungsgrundsätze gemeinsame trägerübergreifende Qualitätsstandards zu entwickeln, auf deren Basis Fortbildungsangebote durchgeführt werden sollen.

¹¹⁰ https://www.kita.nrw.de/sites/default/files/documents/2020-03/fortbildungsvereinbarung_elementarbereich.pdf

| | |
|------------------|--|
| <p>RP</p> | <p>(3) Der Träger der Einrichtung ist für die Gewährleistung des Wohls der Kinder, die inhaltliche und organisatorische Arbeit der Tageseinrichtung, die Einhaltung aller für deren Betrieb geltenden Rechtsvorschriften sowie als Arbeitgeber verantwortlich. Er soll den Zugang zu Fortbildung und Fachberatung sicherstellen. (§ 5 Abs. 3 KiTaG)</p> <p>(1) Der überörtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe trifft mit den Kirchen und Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts, den auf Landesebene zusammengeschlossenen Verbänden der freien Wohlfahrtspflege und den kommunalen Spitzenverbänden eine Vereinbarung über die Inhalte und die Qualität der Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen sowie eine Vereinbarung über die Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte. Dabei sind die Prinzipien der Pluralität, der Trägerautonomie und der Konzeptionsvielfalt zu berücksichtigen. [...]</p> <p>(4) Die Träger von Tageseinrichtungen sollen geeignete Qualifizierungs- oder Fortbildungsmaßnahmen der Personen nachweisen, die mit der Wahrnehmung von dem Träger der Tageseinrichtung obliegenden Aufgaben betraut sind. (§ 24 Abs. 1, 4 KiTaG)</p> |
| <p>SL</p> | <p>(1) Die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sollen sich regelmäßig fortbilden. Der Träger soll darauf hinwirken, dass die Fachkräfte die Möglichkeit erhalten, in angemessenem Umfang an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. (§ 6 Abs. 1 SBEBG)</p> |

| | |
|------------------|---|
| <p>SN</p> | <p>(2) Die Fortbildung der Mitarbeiter von Kindertageseinrichtungen sowie von Kindertagespflegepersonen ist Aufgabe des Landesjugendamtes und der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Darüber hinaus sollen die Verbände der Träger der freien Jugendhilfe Angebote zur Fortbildung ihrer Mitarbeiter unterbreiten.</p> <p>(3) Eine qualifizierte Fachberatung ist Bestandteil der Qualitätssicherung und -entwicklung jeder Kindertageseinrichtung. Fachberatung wird durch die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe sowie durch Verbände der Träger von Kindertageseinrichtungen angeboten. Für die Fachberatung im Bereich der Kindertagespflege ist der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe zuständig. Die Qualifizierung und Weiterentwicklung der Fachberatung ist Aufgabe des Landesjugendamtes.</p> <p>(4) Die Träger der Kindertageseinrichtungen sorgen dafür, dass die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig Zugang zu Angeboten der Fortbildung und Fachberatung haben.</p> <p>(5) Die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen sowie der Fachberater regelt das Sächsische Staatsministerium für Kultus durch Rechtsverordnung. (§ 21 Abs. 2, 3, 4, 5 SächsKitaG)</p> |
| <p>ST</p> | <p>(2) Jede pädagogische Fach- und Hilfskraft hat die Pflicht, sich ständig fortzubilden. Der Träger hat dem Personal Fortbildung zu ermöglichen. Das Land beteiligt sich im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel an der Fortbildung von Fach- und Hilfskräften. (§ 22 Abs. 2 KiFöG)</p> |
| <p>SH</p> | <p>(2) Der Einrichtungsträger stellt sicher, dass die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen. Die pädagogischen Fachkräfte müssen über eine Erste-Hilfe-Ausbildung verfügen und mindestens alle zwei Jahre an einem Wiederholungskurs teilnehmen. (§ 24 KiTaG)</p> <p>Der örtliche Träger hat für ausreichende Beratungs- und Fortbildungsangebote für Kindertagespflegepersonen Sorge zu tragen. Er soll Zusammenschlüsse von Kindertagespflegepersonen beraten, unterstützen und fördern. (§ 49 KiTaG)</p> |

§ 19 Fortbildung

(1) Der Träger hat die pädagogischen Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung von der Arbeitsverpflichtung freizustellen, um ihnen die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zu ermöglichen, die fachlich qualifiziert sind und inhaltlich zum pädagogischen Konzept der Kindertageseinrichtung passen. Er ist zur Fortzahlung des Arbeitsentgelts verpflichtet und trägt die Kosten dieser Fortbildung. Der Freistellungsanspruch beträgt unabhängig vom Umfang der vertraglichen täglichen Arbeitszeit kalenderjährlich mindestens zwei Arbeitstage.

TH

(2) Die Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen ist Aufgabe der Träger und des Landes. Das Land bietet Fortbildungsveranstaltungen insbesondere für die Fachberatung und für pädagogische Fachkräfte an, die Kindertageseinrichtungen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben nach § 8 Abs. 3 beraten und unterstützen.

(3) Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe bietet Fortbildungsveranstaltungen insbesondere für Träger nach § 6 Abs. 1 Nr. 2 und Tagespflegepersonen an, koordiniert die trägerübergreifende Fortbildung und arbeitet eng mit dem Unterstützungssystem für die Grundschulen zusammen.
(§ 19 ThürKigaG)
