Alice Salomon Hochschule Berlin • Alice-Salomon-Platz 5 • 12627 Berlin

Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences

„Alice-Salomon" – Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin
- Soziale Arbeit
- Gesundheit
- Erziehung und Bildung

Alice-Salomon-Platz 5
12627 Berlin

Prof. Dr. Rahel Dreyer
Prof. Dr. Corinna Schmude

Studiengangsleitung „Erziehung und Bildung im Kindesalter" (B.A.)

Tel. +49 (0)30 992 45 418
Mobil: +49 176 24891718
sql-ebk@ash-berlin.eu
www.ash-berlin.eu

Berlin, 12.10.2020

Stellungnahme zum Bericht der Expertenkommission zur Schulqualität in Berlin – Kapitel Frühe Bildung von Professor*innen des Studienganges Erziehung und Bildung in der Kindheit an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Wir, Professor*innen des Studiengangs Erziehung und Bildung in der Kindheit (EBK) an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH Berlin), möchten uns bezüglich des vorliegenden aktuellen Abschlussberichts der Expertenkommission Schulqualität, die im Jahr 2019 vom Senat Berlin einberufen wurde, um hinsichtlich möglicher Änderungen der bisherigen Bildungspolitik zu beraten, sowie in Bezug auf weitere Stellungnahmen im Zusammenhang mit der UAG Sprachliche Bildung ins Gespräch bringen. Der vorliegende Abschlussbericht der Qualitätskommission zur Schulqualität Berlin (2020) sowie die Stellungnahmen zur Sprachlichen Bildung (Rauh und Vogel, 2019; Dreier, 2020) sehen dringenden Handlungsbedarf, um die frühkindliche Bildung vor allem vor dem Hintergrund der darauf folgenden schulischen Bildung zu stärken. Wir möchten uns aus gegebenem Anlass hierzu positionieren und unsere Rolle im System der frühkindlichen Bildung in diesen Zusammenhang darlegen.

Wir freuen uns über die Wertschätzung unseres *Studiengangs Erziehung und Bildung in der Kindheit* an der ASH Berlin „als Vorreiter insbesondere bei der Diskussion um die Akademisierung sowie bei der Etablierung frühpädagogischer Studiengänge" und „Referenzmodell in ganz Deutschland" (Qualitätskommission zur Schulqualität Berlin (2020, 20). Bezug nehmend auf den Hinweis im Bericht, dass die Fachkräfte in ihren Erstausbildungen nicht hinreichend für die Implementierung der Bildungspläne qualifiziert worden seien, möchten wir darauf aufmerksam machen, dass wir dies an der ASH Berlin mit sogar eigenen Professuren und Lernwerkstätten für die jeweiligen Bildungsbereiche in einer holistischen Weise seit Jahren sehr professionell im Präsenzstudiengang aber auch weiterbildend in der berufsintegrierenden Studienform tun.

Darstellung des Studienganges Erziehung und Bildung der Kindheit an der ASH Berlin

Der Studiengang *Erziehung und Bildung in der Kindheit* an der ASH Berlin weist eine Reihe von Besonderheiten auf, die in besonderer Weise geeignet sind, Studierende für die professionelle Begleitung von Kindern von 0 bis 12 und ihren relevanten Bezugspersonen in vielfältigen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungskontexten. Pro Jahr werden ca. 100-120 Absolvent*innen in den beiden Studienformaten Präsenz und berufsintegrierend im Studiengang *Erziehung und Bildung in der Kindheit* die ASH Berlin qualifiziert. Seit seiner Gründung im Jahr 2004 hat sich der Studiengang in Orientierung an den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen stetig weiterentwickelt und zeichnet sich heute durch ein kompetenzorientiertes, Theorie und Praxis verzahnendes Profil aus. Insbesondere die konsequente Orientierung am Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch, 2011) sowie die curriculare Verankerung der Lernwerkstattarbeit als inklusives hochschuldidaktisches Prinzip können als Alleinstellungsmerkmale des Studiengangs bezeichnet werden. Das Studieren in den strukturell in der Hochschule verankerten Lernwerkstätten mit ihren an den Bildungsbereichen orientierten Schwerpunktsetzungen *Mathematische Bildung, Bewegung, Ästhetik, Naturwissenschaften* – eine Lernwerkstatt für *Kommunikation und Sprachbildung* befindet sich im Aufbau – ermöglicht es Studierenden, sich in mit dem Prozess des Lernens auseinanderzusetzen und in erfahrungsbasierten Reflexionsprozessen Lernprozesse zu verstehen, lerntheoretisch zu begründen und entsprechende Handlungsentwürfe zu entwickeln. Unter anderem durch diese spezifischen Studienangebote qualifizieren sich die Studierenden des Studienganges *Erziehung und Bildung in der Kindheit* zu Expert*innen für (früh)kindliche Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse, die kindliche Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse als ganzheitliche und ko-konstruktive Prozesse verstehen sowie Lernende als aktive Gestalter*innen ihrer Lern- und Bildungsprozesse betrachten. Sie erwerben im Studium die nötigen Kompetenzen, um kindliche Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse fachlich begründet, Altersgruppen spezifisch initiieren, begleiten und unterstützen zu können.

Trotz der hohen Lehrverpflichtungen an deutschen Fachhochschulen werden stetig Mittel für Forschungsprojekte eingeworben und umgesetzt. So war es auch möglich, ein *Beobachtungslabor* aufzubauen, welches nun für Lehre und Forschung an der Alice-Salomon Hochschule Berlin zur Verfügung steht. Ein weiterer Leuchtturm stellt das HELLEUM dar. Das HELLEUM ist ein Kooperationsprojekt des Bezirksamtes Marzahn-Hellersdorf/Abteilung Schule, Sport, Finanzen und Personal, der ASH Berlin und der Außenstelle der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und steht in engem Austausch mit lokalen und regionalen Unternehmen. Das HELLEUM ist seit 2012 ein nicht mehr aus dem Bezirk wegzudenkender Ort des forschenden Lernens und ermöglicht Kindern und Erwachsenen, Naturwissenschaften und Technik entdeckend zu erleben (vgl. https://helleum-berlin.de/) und wird in den kommenden Jahren um ein Jugendzentrum mit dem Schwerpunkt naturwissenschaftliche Bildung erweitert.

Allgemeiner Bezug auf den Abschlussbericht der Expertenkommission zur Schulqualität in Berlin

Wir stützen den im Kapitel 1.1 formulierten theoretischen Forschungsstand sowie die dort aufgeführten Forschungsergebnisse.

Das „frühe Bildungssystem (...) auch als System mit schulvorbereitender Funktion“ (Qualitätskommission zur Schulqualität Berlin, 2020, S. 20) zu verstehen, sehen wir hingegen kritisch. Im SGB VIII ist ein klarer gesetzlicher Auftrag der Kindertagesbetreuung verankert. Demnach

unterstützt die frühkindliche Bildung den Aufbau von Kompetenzen des Lernens, Kommunizierens und sich in der Welt zu verankern. Daher können die Bildungsbereiche der frühkindlichen Kompetenzerwerbs nicht in einen direkten Zusammenhang zu akademischen Kompetenzen in der Schule aufgefasst werden, legen jedoch fundamental den Grundstein für eine gute Basis schulischen Lernens. Kindertageseinrichtungen sind somit keine „Zulieferer" für schulische Kompetenzen, sondern haben einen eigenständigen Bildungsauftrag. Dennoch wäre es sinnvoll, die Kluft zwischen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen (im System der Kinder- und Jugendhilfe) und der in Schulen zu überwinden und gemeinsam ein kontinuierliches und institutionenübergreifendes Bildungsverständnis zu formulieren (s. auch Stellungnahme von Dreier, 2020).

Insgesamt zeigt sich in dem Bericht, insbesondere im Kapitel 1.2. *Frühe Bildung* in Berlin: *Situationsanalyse* sowie Kapitel 1.3 *Herausforderungen und Problemlagen*, eine sehr gute Feststellung des „Ist-Zustandes" im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) im Land Berlin.

Strukturqualität verbessern

Als grundlegende Bausteine guter pädagogischer Qualität sind strukturelle Bedingungen unerlässlich. Nach den aktuellen statistischen Erhebungen liegen akademisch ausgebildete Fachkräfte in Berlin im Bundesdurchschnitt, jedoch geht der Anteil der Erzieher*innen deutlich zurück. Zusätzlich ist ein Zuwachs von in Ausbildung befindlichen Fachkräften zu verzeichnen (Kempf, Münchow, Frings, Bock-Famulla und Schütz, 2020). Der Bereich für die unter dreijährigen Kinder in Berlin steht deutlich hinter den strukturellen Qualitätsforderungen zurück. Somit erachten wir eine Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels, eine Verbindlichkeit der Vorgaben für Vor- und Nachbereitungszeit sowie verbindliche Vorgaben zur Fort- und Weiterbildung aller pädagogischen Fachkräfte für sinnvoll (Qualitätskommission zur Schulqualität Berlin, 2020, 25f.) und fordern darüber hinaus, das Qualifikationsniveau für diesen sensiblen Bereich zu erhöhen.

Viele Studien haben deutlich gemacht, dass die hohen Anforderungen nicht mit den gegebenen Rahmenbedingungen übereinstimmen (vgl. Viernickel et al. 2013; Viernickel, Nentwig-Gesemann & Weßels 2013; Schreyer et al. 2015). Hier zeigt sich ein schwerwiegendes Dilemma: Allzu oft kann, wie auch zuletzt der Ländermonitor frühkindliche Bildung und die begleitende HiSKiTa-Studie unter Beweis stellten, insbesondere in den Kitas nur noch eine Betreuung, aber keine verlässliche Bindung und die darauf basierende Bildung geboten werden (Kempf, Münchow, Frings, Bock-Famulla und Schütz, 2020; Klusemann, Rosenkranz und Schütz 2020). „Eine hohe Qualität pädagogischer Prozesse, positive pädagogische Interaktionen und entwicklungsangemessene Aktivitäten für Kinder benötigen (jedoch) professionelle Rahmenbedingungen", bekräftigen auch Kempf u.a. (2020) im aktuellen Länderprofil für Berlin.

In diesem Zusammenhang möchten wir auf spezifische Themenbereiche im Land Berlin hinweisen:

1. Im Rahmen des Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG, 2019) hat sich das Land Berlin verpflichtet, in folgende Bereiche der Qualitätsentwicklung zu investieren: a) Bedarfsgerechte Angebote, b) Qualifizierte Fachkräfte, c) Starke KiTa-Leitung, d) Kindgerechte Räume, e) Starke Kindertagespflege sowie f) Netzwerke für mehr Qualität. In diesem Rahmen sollten kompetenzorientierte Konzepte für die kindliche Entwicklung und die Qualifizierung von Fachkräften auf- und ausgebaut werden. Fraglich ist, ob die aktuellen finanziellen Zuwendungen des Landes Berlin im Zuge der Vereinbarungen zum Gute-Kita-Gesetz und den pro Kind-Pauschalen im Jahr 2020 und künftig in der Erhö-

hung im Jahr 2021 ausreichend sind, um die Qualität der frühkindlichen Bildung nachhaltig zu stärken.

2. Um die Qualität der Kommunikations- und Bildungsprozesse umzusetzen (Prozessqualität), benötigt es entsprechende strukturelle Bedingungen. Im Abschlussbericht der Expertenkommission für Schulqualität wird darauf hingewiesen, dass Prozessqualität von strukturellen Qualitätsmerkmalen und der Orientierungsqualität abhängen (u.a. zitiert Viernickel u.a., 2008, 2015). Nach neuesten Ergebnissen statistischer Erhebungen, wie dem Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (Kempf u.a., 2020), sind die Bedingungen im Land Berlin im Vergleich zum Bundesdurchschnitt und im Besonderen in Bezug auf internationale Forderung für Rahmenbedingungen der frühkindlichen Bildung vor allem für den Krippenbereich als unzureichend zu bezeichnen. Es zeigt sich, dass im Jahr 2019 in Berlin für 84% der Kinder in amtlich erfassten KiTa-Gruppen nicht genügend Fachpersonal zur Verfügung stand. Dabei betrifft die nicht kindgerechte Personalausstattung häufiger unter Dreijährige (95%) als über dreijährige Kinder (76%). Ebenso wurde deutlich, dass in keiner der Gruppentypen für unter Dreijährige der empfohlene Personalschlüssel von 1:3,0 erreicht wurde und der Fachkraft-Kind-Schlüssel gerade in dieser Altersgruppe besonders ungünstig war. Außerdem zeigte sich, dass in Berlin die unter dreijährigen Kinder häufiger in nicht kindergerechten Gruppengrößen betreut werden, als die über Dreijährigen (Bock-Famulla u.a., 2020; Kempf u.a., 2020). Bildungsprozesse benötigen einen ausreichenden Rahmen, in der diese Prozesse gestaltet werden können, insbesondere wenn diese gruppenbasiert erfolgen und im Krippenbereich angeboten werden (Zaviska, u.a., in Bearbeitung). Hier zeichnen sich ggf. Ursachen für Probleme u.a. in der sprachlichen Entwicklung in den späteren Kindergartenjahren ab, die bereits in der unzureichend direkten Interaktionsgestaltung in den ersten Lebensjahren wurzeln. Für Berlin zeigt sich, dass bereits 14,6% der Kinder mit Migrationshintergrund vor Vollendung des ersten Lebensjahres und 50,6% mit einem Lebensjahr und ein weiterer großer Anteil mit 28,2% mit zwei Jahren in Kindertageseinrichtungen betreut werden (Bock-Famulla u.a., 2020; Kempf u.a., 2020). Damit wird der frühe Spracherwerb von 93,4% der Kinder mit Migrationshintergrund, die in Kindertageseinrichtungen betreut werden, von der Qualität der Interaktionen und Unterstützungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte vor dem dritten Lebensjahr geprägt. Doch genau hier sind starke strukturelle Mängel und ggf. auch der Prozessqualität zu verzeichnen. Der Fachkräftemangel trifft eklatant den Bereich der unter dreijährigen Kinder und damit empfindlich das Fundament der frühen Kompetenzentwicklung.
3. Ein weiterer Aspekt der Strukturqualität stellt das Ausbildungsniveau der Fachkräfte dar. Während akademisch ausgebildete Kindheitspädagog*innen und weitere hochschulisch ausgebildete Fachkräfte in Berlin leicht über dem bundesdeutschen Durchschnitt liegen (7,1% bei 5,4%) zeigt sich durch den bestehenden Fachkräftemangel für das Land Berlin ein überproportionales Verhältnis von sich noch in Ausbildung befindlichem Personal inklusive Quereinsteigern mit 10,8% statt 5% im Bundesdurchschnitt (vgl. Bock-Famulla u.a., 2020). Im Länderreport 2015 waren es noch 7,3% (Bock-Famula, Lange und Strunz, 2015). Die absolute Anzahl an Erzieher*innen ist gestiegen, umfassten zum Stichtag im Jahr 2018 jedoch nur noch 72,6% im Vergleich zum Jahr 2014 mit 78,8% (Länderreportdaten 2015 und 2020). Um weiteren Dequalifizierungsprozessen entgegenzuwirken, sollte außerdem von einem Ausbau der Assistenzausbildung zur Begegnung des Fachkräftemangels unbedingt abgesehen werden (vgl. auch Dreyer und Boekhoff, 2018).

Verbesserung der Aus- Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte

Hier ist positiv zu konstatieren, dass „Anreizsysteme geschaffen werden (sollen), die das frühpädagogische Feld in Berlin stärker auch für die spezifisch qualifizierten Hochschulabsolvent*innen der landeseigenen und benachbarten Hochschulen attraktiv machen“ (Qualitätskommission zur Schulqualität Berlin, 2020, 26). Denn wie im Bericht richtig angemerkt wird, ist der Anteil an akademisch ausgebildeten Fachkräften mit 7% im Land Berlin sehr gering. Das liegt aus unserer Sicht zum einen darin, dass die kindheitspädagogischen Studiengänge im Land Berlin nicht in dem Umfang ausgebaut wurden, wie der Bereich der fachschulischen Ausbildung. Zum anderen wissen wir jedoch auch aus Absolvent*innen-Studien, dass – obwohl zunächst ca. 70% in den Bereich der Kindertagesbetreuung einmünden – knapp ein Viertel der Fachkräfte bereits in den ersten Berufsjahren das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen verlassen, was insbesondere bei den akademisch qualifizierten Fachkräften der Fall ist (vgl. Fuchs-Rechlin und Züchner, 2018, 17).

Ursächlich für die häufigen Stellenwechsel und auch das Verlassen des Arbeitsfeldes werden „vor allem inhaltliche Aspekte wie mangelnde Qualität der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit in der Einrichtung oder Unzufriedenheit mit den eigenen Tätigkeiten [identifiziert]“ (ebd., 34). „(...) geringe Aufstiegschancen, auch perspektivisch nur begrenzte Möglichkeiten der Ausdifferenzierung von Aufgaben und Funktionen, eine geringe monetäre Rendite (und damit Anreize) für Aktivitäten der Weiter- oder Höherqualifikation einhergehend mit einem insgesamt vergleichsweise niedrigen Gehaltsniveau“ (ebd., 65), lassen dieses Arbeitsfeld zudem höchst unattraktiv erscheinen. Deshalb ist es wichtig, dass Einrichtungsleitungen und Trägerverantwortliche einen besonderen Fokus auf die Teamentwicklung in multiprofessionellen und vor allem auch altersheterogenen Teams legen, um möglichen Konflikten im Team professionell zu begegnen, Abwanderungen zu vermeiden und den Verbleib in den Einrichtungen zu fördern.

Aus diesem Grund sollte zum einen unbedingt in einen weiteren Ausbau der kindheitspädagogischen Studiengänge in Berlin investiert werden. Zum anderen sollten unbedingt die strukturellen Rahmenbedingungen verbessert werden, um die Attraktivität des Arbeitsfeldes zu erhöhen, sowie Karrierewege für Absolvent*innen im Bereich der Kindertagesbetreuung stärker ausdifferenziert und gefördert werden.

Die Bedeutung einer hohen Qualifikation des Personals in Kindertageseinrichtungen und dessen Auswirkungen auf die Prozessqualität und damit die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder wurde im Abschlussbericht der Expertenkommission schließlich sehr gut deutlich gemacht. Das betrifft in besonderem Maße Kinder unter drei Jahren, die allerdings im Land Berlin besonders ungünstige Bedingungen erfahren. Da ein erfolgreicher Bindungs- und Beziehungsaufbau eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Lern- und Bildungsprozesse ist, sollte hier unbedingt ausreichend, gut qualifiziertes Personal tätig sein. „Das bedeutet, dass durch die Kompetenzprofile des pädagogischen Personals unter anderem gewährleistet sein muss, dass Kinder in der Krippe stabile Beziehungen und Bindungen zu Fachkräften aufbauen und erfahren können“ (Dreyer, 2017, S. 74). Vordergründig in der Aus-, Fort- und Weiterbildung ist die biografische, selbstreflexive Arbeit an der eigenen Identität, denn: „Wie pädagogische Fachkräfte mit erlerntem Wissen, pädagogischen Konzepten sowie Verfahren, Instrumenten und Methoden umgehen, ist stets durch ihre Haltung geprägt“. Veränderungen an der pädagogischen Haltung lassen sich jedoch nicht von außen erzwingen, sondern müssen von innen erwachsen (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011). So etwas lässt sich aus unserer Sicht in kurzen Überleitungskursen für Seiteneinsteiger nicht tiefgreifend erlernen.

Ebenso erscheinen uns Standards für die Qualifikation von Fachberatung und Fachschullehrkräften als sinnvoll (vgl. Qualitätskommission zur Schulqualität Berlin, 2020, 26) und wurde von uns in anderer Hinsicht bereits thematisiert (Hruska, 2018).

Fokus auf Einrichtungen in besonders belasteten Einrichtungen/Regionen

In besonders herausfordernden Wohngegenden, in denen sich die Problembereiche aufsummieren und zu sog. Brennpunktgebieten werden, ist ein entsprechender Zuschlag von personellen und materiellen Ressourcen, wie bereits im Bereich der Schulbildung, zu verankern (verlässliche Grundausstattung).

Die Empfehlung, „eine spezifischeren einrichtungsbezogenen Sozialindex zu entwickeln“ (Qualitätskommission zur Schulqualität Berlin, 2020, 26), wird prinzipiell gestützt. Dieser müsste sich allerdings unabhängig von einem Mindestprozentsatz, sondern generell prozentual auf die Personalkontingente auswirken.

Stärkung der Förderung in Sprache und Mathematik

Die Beschränkung des Bildungsbegriffs auf Sprache und Mathematik ist für uns nicht nachvollziehbar und steht deutlich im Widerspruch zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten und zu den Inhalten der Fachschul- und Hochschulcurricula.

Wünschenswert ist ein bildungsbereichsübergreifendes Verständnis (früh-)kindlicher Bildungsprozesse, die unter anderem die Verbindungen zwischen den Bildungsbereichen, wie die Bedeutung von Sprache für die Entwicklung des mathematischen Dankens beinhaltet und darüber hinaus andere Bildungsbereiche, wie ästhetische, naturwissenschaftliche Bildung als auch Gesundheit und Bewegung umfasst. Sprache ist nach Lorenz (2016, 61) „ […] ein wesentlicher Katalysator in der mathematischen Entwicklung der Kinder [ist].“ Stern (2006) verweist darauf, dass Sprache von Anfang an beeinflusst, wie wir die Welt sehen, strukturieren und verstehen und bezeichnet Sprache als das „wichtigste Denkwerkzeug“. Im Kontext einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik wirft dies die mehr als bedeutsame Frage auf, wie Kindheitspädagog*innen/pädagogische Fachkräfte Kinder im Altersbereich von 0 bis 12 begleiten, die nicht über die gesprochene Sprache, sondern über andere Kommunikationsformen kommunizieren oder noch nicht über die notwendigen Kompetenzen in der im Bereich Schule geforderten Bildungssprache, die Deutsch als Sprache festgelegte, verfügen. Folgend ist es unabdinglich, dass pädagogische Fachkräfte im Bereich der FBBE über eine hohe sprachliche und bzgl. Mathematik und anderen Bildungsbereichen auch hohe, reflektierte Sprachkompetenz verfügen müssen.

Im Folgenden soll unser Standpunkt zu den notwendigen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte dennoch im Bereich der FBBE für die Bereiche Sprache und Kommunikation sowie mathematische Bildung dargelegt werden.

Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien

Erfahrungen aus dem Bereich Sprachbildung werden intensiv und spezifisch auf praktischer als auch wissenschaftlicher Ebene seit dem Bildungsgipfel 2008 in Dresden gesammelt. Hier wurde bereits auf die Sprachentwicklungsstörungen (SES) von Kindern im Jahr vor der Einschulung kritisch diskutiert. Mit einem immensen personellen und finanziellen Aufwand wurden in den einzelnen Bundesländern Testverfahren ausgewählt bzw. spezifisch entwickelt und anschließend mit additiven Sprachprogrammen für Kitas aufwändig und flächendeckend über mehrere Jahre in die Qualifizierungen des Personals frühkindlicher Bildungseinrichtungen investiert. In

Evaluationsuntersuchungen der verschiedenen Bundesländer zeigten sich diese remedial angelegten Programme im Jahr vor der Einschulung, meist als intensivierte Kleingruppentrainings aufgebaut, als wenig wirksam und kaum nachhaltig (siehe exemplarisch u.a. Wolf, Stanat und Wendt 2011 für das Land Brandenburg). Im Zuge der Ergebnisse der Evaluationsstudien wurden die belastenden und oft nicht aussagekräftigenden Tests und additiven Sprachförderprogramme im Jahr vor der Einschulung nahezu in allen Bundesländern wieder abgeschafft und gegen alltagsintegrierte Sprachförderkonzepte für Kindergarten- und auch Krippenkinder ersetzt. Diese erweisen sich als umsetzbar und die Kommunikationsfähigkeit der Kinder wirksam unterstützend, da hierbei vor allem die Merkmale guter pädagogischer Prozessqualität gestärkt wurde. Das in manchen Kindertageseinrichtungen Maßnahmen der alltagintegrierten Sprachbildung nicht oder unzureichend eingesetzt werden, muss genauer untersucht werden und ggf. spezifische Unterstützungsangebote im Zuge der internen und externen Evaluation als auch über die Fachberatung oder andere geeignete Unterstützungssysteme wie der Supervision oder Online-Beratung erfolgen (Kappauf, 2018). Zusätzlich ist eine enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Professionalitäten, wie den Förderzentren Sprache, den Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ), den Kinder- und Jugendpsychiatrischen Diensten (KJPD) und Therapeut*innen der Logopädie und Kinder-und Jugendpsychotherapie notwendig, da alltagsintegrierte Sprachförderung in spezifischen Fällen zu kurz greift und das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen überlastet. Hier ist die spezifische Zusammenarbeit mit kinderärztlichen/therapeutischen Praxen und Zentren additiv zielführend (s. Ausführungen unten zur Weiterentwicklung der Entwicklungsdiagnostik). Zusätzlich sollte im Sinne der Arbeit von Familienzentren die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt werden, um zum einen die Familiensprache zu stärken und auch Eltern in der Bildungssprache Deutsch zu unterstützen.

Die hochschulische Ausbildung zu Kindheitspädagog*innen umfasst neben intensiven theoretisch und praktischen Auseinandersetzungen mit pädagogischen Themenfeldern den Erwerb von spezifischer Wissens- und Handlungskompetenz, um die Entwicklung der kindlichen kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen zu unterstützen. Es werden differenziert Methoden der Interaktionsanalyse, der Anwendung von Screenings und Beobachtungsbögen sowie ausgewählten psychometrischen Tests thematisiert und um Konzepte der alltagsintegrierten und spezifischen Sprachbildung und -förderung bei Störungen der Sprache und des Sprechens erweitert. Jedoch können pädagogische Fachkräfte in Kindertageeinrichtungen und Schulen nicht jegliche Verzögerungen und Störungen der Entwicklung hinreichend unterstützen und benötigen Hilfe durch andere Professionalitäten, die spezifisch die Behandlung von Störungen therapieren können. Die vernetzte Zusammenarbeit mit spezifischen Professionen sollte insbesondere für Einrichtungen mit einem hohen Herausforderungsgrad ermöglicht werden, was weitere personelle und finanzielle Kapazitäten erfordert.

Durch den Aufbau von Bundesprojekten rund um Sprachbildung konnten in den vergangenen Jahren Sprachfachberater*innen und beteiligte Einrichtungen in der Entwicklung sprachbildender – und fördernder Prozesse unterstützt werden. Hier müssen diese Projekte verstetigt werden und Möglichkeiten erhalten, nachhaltig in das pädagogische Arbeiten einzufließen. Fraglich ist, ob diese Qualitätsentwicklungsprozesse in allen Einrichtungen Berlins umgesetzt und fortgesetzt werden. Gerade Einrichtungen, die mit multiplen Belastungen agieren – wie Personalmangel, hoher Anteil an gering qualifiziertem Personal, kaum oder kein Personal, das den Bereich sprachliche Bildung innerhalb der Einrichtung koordinieren kann und Ansprechpartner*in für spezifische Förderbedarfe ist, die einen hohen Anteil an sozial schwachen Familien betreuen und eine hohe Quote an Kindern nicht-deutscher Herkunft aufweisen – kann eine kompetenzorientierte Sprachbildung und

Kompetenzentwicklung nur unter übermäßigem Engagement gelingen. Hier braucht es zusätzliche Ressourcen, geeigneten Tandempartnern und Unterstützungssystemen, um diese Einrichtungen bei der Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen zu unterstützen. An dieser Stelle ist Sprachbildung und die nicht altersgerechte Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen lediglich ein Indiz für mangelnde Unterstützung durch das familiäre und pädagogische Umfeld. Daher sind die finanziellen und weiteren Ressourcen umfassende Unterstützungen seitens des Senats Berlin unabdinglich.

Frühe mathematische Bildung

Der Bildungsbereich Mathematik ist in allen Bildungsplänen fest verankert (vgl. Diskowski 2009). Allerdings gibt es keine einheitliche Vorstellung davon, welche Leitideen für frühe mathematische Bildung zentral sind; ebenfalls gibt es keine die Bundesländer übergreifende Konzeption einer sinnvollen didaktischen Gestaltung früher mathematischer Bildung (Jegotdka u.a., 2019). Die Forschungsarbeiten unter anderem von Ricken u.a. (2011), Krajewski (2007) und Krajewski und Ennemoser (2013) zur Entwicklung mathematischer Kompetenzen von Kindern weisen auf die Bedeutung der zur Verfügung stehenden mathematischen Lerngegenstände, den kindlichen Strategien der Begegnung mit mathematischen Lerngegenständen sowie der Bedeutung der frühpädagogischen Fachkräfte in entsprechenden begleitenden Prozessen hin (Jegodtka u.a. 2019). Bereits sehr junge Kinder erschließen sich die Welt mit kognitiven Operationen (Fthenakis et al. 2009, Benz et al. 2015), die auch erforderlich sind, um Mathematik verstehen und selbst mathematisch tätig werden zu können. Diese grundlegenden kognitiven Operationen sind das Klassifizieren, Sortieren, Reihenbilden und fortsetzen und sich im Raum orientieren können. Diese sind zentral, um Muster, z.B. Formen und Mengen, erkennen zu können. Es ist generell davon auszugehen, dass auch (früh)kindliche mathematische Kompetenz als multidimensional strukturiertes Konstrukt verstanden werden muss und dabei die Domänen (1) Quantität, (2) Raum, Form, Veränderung und Beziehungen sowie (3) Daten und Veränderungen eine entscheidende Rolle spielen (Jegodtka u.a. 2019). In diesem Zusammenhang weisen Dunekacke u.a. (2018) darauf hin, dass es nicht ausreicht, numerische Kompetenzen zu erforschen, sondern breiter gedacht werden muss. Vor diesem Hintergrund muss die Entwicklung mathematischer Kompetenzen und damit frühe mathematische Bildung an den grundlegenden kognitiven Operationen ansetzen. Dabei gilt es jedoch gleichermaßen zu beachtet, dass Mathematik und bewusstes mathematisches Denken aus diesen die Welt erschließenden kognitiven Operationen nicht per se entsteht, sondern das Verständnis für Mathematik aktiv von Kindern konstruiert werden muss. Dies gelingt ihnen umso besser, wenn sie dabei von pädagogischen Fachkräften sensibel begleitet werden (Benz u.a. 2015, VI). Im Rahmen des Forschungsprojektes Pro-KomMa (Schmude und Jegotdka 2016 – 2018) wurde in einer Videografie-Studie die mathematikbezogene Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte untersucht. Es konnte am Beispiel mathematikhaltiger Gestaltungen von Morgenkreisen gezeigt werden, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Entwicklung der mathematischen Kompetenzen von Kindern und der Häufigkeit mathematikbezogener Fachkraft-Kind-Interaktionen im Morgenkreis gibt (Jegotdka u.a., 2019).

Das Studienkonzept des Studienganges Erziehung und Bildung in der Kindheit zum Thema Mathematik und ihre Didaktik im FBBE- und Primarbereich orientiert sich, den eben einleitend skizzierten Forschungsstand zu frühkindlicher mathematischer Kompetenzentwicklung berücksichtigend, in Bezug auf Inhalt und Qualifizierungsziel am Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff u.a., 2014). Der Fokus liegt – vor dem Hintergrund

der nötigen fachlichen Expertise in Bezug auf Arithmetik und Geometrie – vor allem auf dem Erwerb der für eine fachlich fundierte Begleitung früher mathematischer Bildung wichtiger Kompetenzbausteine. Dazu gehört Wissen zu grundlegenden didaktischen Prinzipien und Merkmalen mathematischen Tätigsein (Bartnizky u.a. 2009, 549ff.), genauso wie die Fertigkeit, Konzepte, Materialien und Programme, die für die frühe mathematische Bildung entwickelt wurden, fachlich fundiert reflektieren und ihre Anwendung ebenso fachlich reflektiert evaluieren zu können. Damit verbunden ist das Ziel, selbst als pädagogische Fachkraft Situationen als mathematisch bedeutsame Lerngelegenheiten zu erkennen und/oder Lernumgebungen zu gestalten, in denen Kinder mit ihren ganz individuellen Zugängen, Mathematik entdecken und mathematisches Denken aktiv entwickeln, mathematisches Wissen aktiv konstruieren können. Ziel ist es, Kindern mathematikbezogene Erfahrungen und den Aufbau mathematikbezogener Wissensbestände zu ermöglichen, auf die später bei der Vertiefung mathematischer Inhalte mit Hilfe der abstrakten Symbol- und Formelsprache der Mathematik im nächsten Abschnitt ihrer Bildungslaufbahn – in der Schule – aufgebaut werden kann – immer mitdenkend, dass diese Erfahrungen im Bereich der FBBE auch für die Weiterentwicklung der grundlegenden kognitiven Operationen selbst bedeutsam sind. Um diese leisten zu können, erwerben Studierende der Kindheitspädagogik die Kompetenz, altersangemessene Bildungsziele im FBBE- und Primarbereich zu definieren, erkennen zu können, wann Kinder mathematisch tätig sind und erarbeiten sich didaktischen Prinzipien für die Gestaltung altersangemessener Lernumgebungen und/oder der Interaktion mit den Kindern im Altersbereich von 0 bis 12 Jahren.

Generell ist zu konstatieren, dass es wünschenswert wäre, entsprechende berufsbegleitende Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte auszubauen und über einen systematischen Überblick – verbunden mit entsprechenden Qualitätsstandards für entsprechende Fortbildung – zur Verfügung zu stellen.

Weiterentwicklung der Entwicklungsdiagnostik

Die Expertenkommission zur Schulqualität Berlin (2020) betont die Bedeutung des zweiten und dritten Lebensjahres und zugleich fokussieren sowohl die Expertenkommission als auch das Gutachten von Rauh und Vogel (2019 a, b) auf Testverfahren, die ab dem 4. Lebensjahr anzusiedeln sind. Mit KOMPIK – einem Beobachtungsverfahren bzw. Screening von Kompetenzen in verschiedenen Entwicklungsbereichen, die in der vorgeschlagenen Fokussierung vor allem auf die sprachliche, mathematische Bildung als auch sozial-emotionale Entwicklung abzielen – werden zum einen andere Bildungsbereiche deutlich ausgeklammert. Zum anderen werden damit reduziert Kompetenzbereiche erfasst, die wiederum in einer Ampelsystem den Fachkräften rückmelden sollen, wo der Entwicklungsstand des Kindes in einem alarmierenden Bereich (rot) liegt und es intensiver beobachtet werden soll (gelb) oder ob es regelgerecht des zu erwartenden Altersdurchschnitt (grün) entwickelt ist. Dieser Ansatz widerspricht dem Bildungsverständnis und der Entwicklung von Kompetenzen in den frühen Lebensjahren vor Beginn der formalen Schulbildung. Es wird eine defizitorientierte anstatt eine entwicklungsorientierte Sichtweise mit einer an das Alter gekoppelten Statusdiagnostik verbunden, von der sich der Senat Berlin gerade in den letzten Jahren vor allem für den Grundschulbereich in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache) löst und eine prozessorientierte Förderung anstrebt. Eine zentrale Aufgabe von pädagogischen Fachkräften in Kitas, wie sie auch im Berliner Bildungsprogramm (BBP) sowie im KitaFöG verankert ist, liegt vielmehr in der (herausfordernden) Entwicklungsbeobachtung und -begleitung sowie in der Förderung von Bildungsprozessen und nicht ausschließlich eine Diagnostik in Form von psychometrischen Tests und ggf. Therapie von spezifischen Störungen. Es

widerspricht dem Bildungsverständnis des BBP, welches die Grundlage der Arbeit in Berliner Kitas ist. Die vorgeschlagenen Verfahrensweisen sind nicht zeitgemäß und nehmen die Qualität der interaktionellen Gestaltung von Bildungsprozessen für die ersten Entwicklungsjahre unzureichend in den Blick. Fachkräfte werden ggf. im Umgang mit Testverfahren geschult, jedoch liegt der Bedarf an anderer Stelle: der Unterstützung von Fachkräften, Ressourcen zur Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen sowie für die individuelle Unterstützung zum Erwerb von Kompetenzen im Gruppenprozess zu erhalten.

Hieraus resultieren aus unserer Sicht mehrere Themenbereiche:

1. Das grundlegende Problem ist mit der Erfassung von Entwicklungsständen im Kindergartenalter nicht behoben, denn eine Unterstützung für den frühkindlichen Bereich sollte nicht nur die Wissens- und Diagnosekompetenz stärken, sondern vor allem die professionelle Handlungskompetenz der Fachkräfte. Durch das Testen der Kinder werden pädagogische Fachkräfte nicht hinreichend dahingehend unterstützt, wie sie Kinder im Allgemeinen im Rahmen der Gruppenprozesse als auch individuell zu Lern- und Bildungsprozessen anregen können. Ein zu etablierendes Beobachtungssystem sollte daher aus drei Säulen bestehen: a) ein Verfahren mit Fokus auf Aktivitäten und Bildungsprozesse, b) aus Verfahren, die die kindliche Entwicklung in einzelnen Bereichen erfassen, und c) aus Verfahren, die feststellen, bei welchen Kindern ein Entwicklungsrisiko besteht (Viernickel und Völkel, 2017). Für die Umsetzung brauchen die Kitas entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen wie z.B. ausreichend und gut qualifiziertes Personal sowie genügend Verfügungszeiten (s.o.).
2. Es müsste eine engere und transparentere Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bereichen des Sozial- und Gesundheitssystems in Bezug auf notwendige und auch spezifische Diagnostik, Förderung und ggf. auch Therapie erfolgen. Es fehlen bisher klare und verlässliche Strukturen der vernetzten Zusammenarbeit mit anderen Fachdiensten wie SPZ, Kinderärzt*innen und Kinder- und Jugendpsychotherapeut*innen und darüber hinaus spezifisch auf die sprachliche Entwicklung zugeschnittene Beratungsstelle für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche und das Berufsfeld der Logopädie. Die Kontakte und erforderlichen Strukturen der fachübergreifenden Zusammenarbeit müssen transparent formuliert werden und mit definierten Handlungswegen, ähnlich der Gefahreneinschätzung bei Kindeswohlgefährdung, für Fachkräfte greifbar gestaltet werden. Zwar arbeiten jetzt schon viele SPZ mit Kitas zusammen und bieten dort z.T. auch Therapien für einzelne Kinder an und beraten die Facherzieher*innen für Integration einzelfallbezogen in Bezug auf die Entwicklung und den Hilfebedarf des Kindes und die Förderschwerpunkte. Wie bei den SIBUZ müssten Fachkräfte und Eltern allerdings – nicht erst über den Weg des Kinderarztes bzw. der Kinderärztin – direkt mit den SPZ Kontakt aufnehmen können, welche zudem, ggf. mit inhaltlichen Schwerpunksetzungen, stärker ausgebaut und mit entsprechenden Funktionsstellen für die Kooperation versehen werden müssten. Dadurch könnte eine Zusammenarbeit zwischen SPZ und Einrichtungen der FBBE intensiviert und stärker als bislang institutionalisiert werden.
3. In Bezug auf familienintegrierende Aspekte der Unterstützung der Bildungssprache Deutsch wurden in Deutschland bereits verschiedene Projekte etabliert. Werden die bestehenden familiennahe Projekte im Berliner Umfeld unbeachtet gelassen und durch international anerkannte, da durch Wirksamkeitsstudien bestätigte Projekte, ersetzt, können Implementierungsprobleme entstehen. An dieser Stelle sei an Projekte erinnert – wie beispielswiese im Zusammenhang der Frühen Hilfen (ProKind) – in der die direkte Übertragung eines der deutschen

Kultur vergleichsweise nahen und zudem evidenzbasierten Konzeptes (Nurse-Family-Partnership-Programm von Olds, 2010) nicht dieselben Effekte zeigte.

4. Des Weiteren verweisen wir auf nationale und internationale Studien, die einen Dropdown in der Interaktionsgestaltung im familiären Bereich beschreiben, der sich über alle Bevölkerungsschichten hinweg abzeichnet und der mit dem stark angewachsenen Konsum digitaler Medien der Eltern zusammenhängt. Verschiedene Studien haben in diesem Zusammenhang bereits starke Entwicklungseinbrüche in der emotional-sozialen Entwicklung als auch im Bereich Sprache nachgewiesen (Büsching und Riedel, 2018; Knitter and Zemp, 2020; McDaniel, 2019). Ein kompeter Umgang mit digitalen Medien muss Bestandteil des frühkindlichen und schulischen Lernens werden, statt die Nutzung dieser zu ignorieren und somit eine Kluft zwischen den Lebenswelten von pädagogischen Einrichtungen und dem häuslichen Umfeld zu forcieren.
5. Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen, wie beispielsweise der mathematischen und sprachlichen Bildung, sind dringend notwendig, da kindliche Entwicklung stark an ganzheitlichen Dynamiken gebunden ist. Zudem sollte ein bildungsstufenübergreifendes Konzept für kindlichen Entwicklung und Bildung umgesetzt werden. Dies schließt ähnlich inklusionsorientierte Unterstützungssysteme ein, wie u.a. die verlässliche Grundausstattung an Grundschulen für die Bereiche Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache. Im Paragraph 55 des Berliner Schulgesetzes ist die verpflichtende Prüfung des Sprachstandes mit standardisierten Testverfahren festgeschrieben. Jedoch ist die Verwendung von validen und reliablen Testverfahren exemplarisch für den Bereich Sprache stark an die entsprechenden Bereiche der Sprachentwicklung und das Alter des jeweiligen Kindes gebunden und nicht einfach umzusetzen, zumal der Einsatz von Testverfahren im Bereich Sprache nicht der Kompetenzerfassung, sondern der Erfassung von Defiziten dient. Geeignete testdiagnostische Standardtestverfahren, die reliabel umsetzbar sind und keine zusätzliche Schulung der Fachkräfte benötigen, sind nicht verfügbar bzw. erachten wir in der Praxis aus Kosten- und Nutzengründen für nicht sinnvoll. Dies haben die zahlreichen Versuche der letzten 10 Jahre in verschiedenen Bundesländern gezeigt (Brandenburg: KISTE; NRW: Delfin 4). Die Praxis benötigt – ähnlich den modernen Ansätzen der *response to intervention (RTI)* oder *individual learning plan (ILP)* für den Schulbereich – prozessorientierte Instrumente, die es den Fachkräften ermöglichen, statt einer Statusdiagnostik eine interventionsorientierte Prozessdiagnostik aufzubauen. Da dies keine triviale Form der Entwicklungsunterstützung darstellt, jedoch mit dem Vorteil versehen ist, die individuelle Situation eines Kindes möglichst umfassend zu beschreiben und diesbezüglich Interventionsideen zu generieren und diese im Verlauf adaptiv zu gestalten, sollte hier neben der Kompetenz- und entwicklungsorientierten pädagogischen Arbeit ein weiterer Schwerpunkt der Aus-, Fort- und Weiterbildung liegen und durch geeignete Maßnahmen der Fachberatung, Supervision und des Coachings unterstützt werden.

Alle Nicht-Kita-Kinder auffinden und bedarfsorientiert fördern

Die Empfehlung der Expertenkommission für Schulqualität, alle Nicht-Kita-Kinder aufzufinden und bedarfsorientiert zu fördern, unterstützen wir sehr. In Berlin liegt die Besuchsquote der sechsjährigen Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen bei 92,5%. Damit liegt der Wert etwas unter dem bundesdeutschen Durchschnitt (Kempf u.a., 2020). Hier erachten wir neben der Nutzung der Angebote der Beratungsstelle für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche in Berlin-Reinickendorf auch aufsuchende Familienunterstützungsprogramme für sinnvoll. Die Anbindungen an Familienzentren

der Bezirke gibt ggf. weitere Möglichkeiten der Einbindung und Vernetzung dieser Familien und auch der Unterstützung der Kinder in der sozialen und sprachlichen Interaktion mit anderen Kindern.

Stärkere Einbindung der Eltern

Die Aspekte, die hier empfohlen werden, teilen wir und würden Programme wie HIPPY, Opstapje empfehlen, das bedarf aber einer entsprechenden Finanzierung. Bereits etablierte Maßnahmen und Programme, wie Rucksack oder Griffbereit, die in Deutschland bereits erprobt und gut etabliert sind, können verstärkt Anwendung finden.

Die interkulturelle Bildung, welche auch den Austausch über Bildungserfahrungen und Bildungserwartungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern ermöglicht, sollte hierbei in die Praxis pädagogischer Arbeit implementiert werden. Dies ist Bestandteil im Themenbereich Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und sollte noch viel stärker als bisher in die Aus-, Fort- und Weiterbildung integriert werden. Neben verschiedenen Kernkompetenzen für die Arbeit mit Kindern und ihren Familien sollten zentrale Merkmale einer professionellen Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Familien eine respektvolle Haltung und Wertschätzung, eine Ressourcenorientierung, eine Dialogorientierung, Bereitschaft zur Selbstreflexion sowie das Wissen um systemische Denk- und Arbeitsansätze sein (vgl. Dreyer, 2017; Roth, 2014; Viernickel u.a., 2011).

Stärkung der verbindlichen Förderung durch Weiterentwicklung der externen Evaluation

Die empfohlene Weiterentwicklung der externen Evaluation erachten wir als sinnvoll. Die bisher etablierten Verfahren der internen als auch externen Evaluation bilden gute Möglichkeiten der Reflexion der eigenen Praxis und Anregungen zur Qualitätsweiterentwicklung. Grundsätzlich zeigen die Erhebungen der vergangenen Jahre, dass die pädagogische Qualität mittelmäßig ist und eine gute Prozessqualität von verschiedenen Faktoren der Struktur- und Ontierungsqualität abhängig ist (Viernickel u.a., 2015; Tietze u.a., 2013; Siraj-Blatchfort et al., 2010). Kindheitspädagog*innen stellen im Prozess des Qualitätssicherung und -entwicklung einen unverzichtbaren und wertvollen Bestandteil multiprofessioneller Teams dar.

Übergangsgestaltung Kindergarten und Grundschule

Wir begrüßen den Hinweis der Expertenkommission zur Stärkung der Übergangsgestaltung und des Austausches zwischen pädagogischen Fachkräften der FBBE- und des Primarschulbereichs. Zudem stimmen wir den Hürden bei der Übergabe von bisherigen Erfahrungen im Kompetenzerwerb der Kinder und deren individuellen Stärken und Schwächen zu. In anderen Ländern (exemplarisch Neuseeland) wird daher eine Schulprognose verfasst, die Lehrkräfte auf die Kinder vorbereitet. Fraglich ist, ob nicht ähnliche Konzepte des fachlichen Austausches zwischen beiden Bildungsbereichen, datenschutzrechtlich geprüft, die individuumsorientierte Schwerpunktsetzung für pädagogisches Handeln an Grundschulen erleichtern könnte. Zunehmend arbeiten in Grundschulen Fachkräfte unterschiedlicher Professionen in multiprofessionellen Teams zusammen, basierend auf dem Vorschlag zur offenen Ganztagsschule (Ramseger, Preissing, und Pesch, 2009).

Kindliche Entwicklung verläuft nicht nach klaren Abläufen, sondern ist stark von individuellen Dynamiken, äußeren Faktoren und deren Ressourcen abhängig. Wir distanzieren uns von der Vorgabe, dass Kindertageseinrichtungen „notwendige Basiskompetenzen im Bereich der deutschen (Sprache), mathematischen Vorläuferfähigkeiten, Alltagsfertigkeiten und sozio-emotionalen Kompetenzen wie der Selbstregulation“ für die Grundschule bereitstellen sollen, da individuelle Entwicklungsverläufe hierbei außer Acht gelassen werden (Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin, 2020, 29). Als

Beispiel sind hier Kinder mit Migrationshintergrund zu nennen, die ggf. erst kurz vor Eintritt in das Schulalter eine Kindertagesstätte besuchen und in wenigen Monaten unmöglich alle kulturellen Adaptionsleistungen vollziehen können. Daher beziehen wir uns auf Ramseger (2018), dass die „Schulfähigkeit“ nicht die Kompetenzen eines Kindes widerspiegelt, sondern „die Kompetenz eines gemeinsam handelnden sozialen Systems“ aus Eltern, frühkindlicher und grundschulpädagogischer Bildungseinrichtungen und dem sozialen System der Umgebung zeigt.
Mit Blick auf die Gestaltung und Förderung der Übergänge liegt hier ein großes Potential, das nur in der Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen Lehrer*innen, Kindheitspädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Schulleitungen und Kitaleitungen sowie Eltern entfaltet werden kann. FBBE und Primarpädagogik sollte als gemeinsame Aufgabe auf kooperative und durchlässige Weise realisiert werden. Dazu zählt neben fundiertem Professionswissen auch sich als Unterstützer*innen eines durchgehenden Lernprozesses der Kinder zu verstehen und weniger als Institutionen. Ehrliches Interesse aneinander kann daraus erwachsen, dass Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens und Studierens etabliert werden, vorerst in gemeinsamen Veranstaltungen und zukünftig in gemeinsamen Modulen der kindheitspädagogischen Studiengänge und der der Lehramtsstudiengänge. Schließlich ist das Bild vom Kind, das die Orientierungsqualität und damit die professionelle Haltung entscheidend prägt, interessant. Dies sollte für beide Institutionen offen diskutiert werden, um Handlungsmuster zu verstehen und zu verändern, Missverständnisse auszuräumen und die dringend notwendige Zusammenarbeit zu erleichtern. Ein gelingender Übergang von einer Institution in die andere, in der andere Regeln gelten, ermöglichen eine enorme Erweiterung von Weltzugang für ein jedes Kind, in der es die Regeln von Anfang an mitbestimmen kann. Die Veränderungen im System der FBBE der letzten 10 Jahre sollte stärker honoriert werden und in einer gemeinsamen Unterstützung von Veränderung in Schule führen und umgekehrt.

Zusammenfassung:

- Insgesamt zeigt sich in dem Bericht eine **sehr gute Feststellung des „Ist-Zustandes“ im Bereich der FBBE im Land Berlin**.
- Zielführend erscheint uns ein **Bildungsbegriff**, der sich auf die gesamte Kindheit und Jugend bezieht und bildungsbereichs- sowie **institutionenübergreifend** gedacht ist.
- Wir begrüßen die anvisierte Einrichtung einer **Bildungskommission**, in der wir als angewandte Wissenschaftler*innen mit Expertise im Bereich der FBBE gerne mitarbeiten würden, um als Partner des Senats die Qualität der frühkindlichen Bildung mitzugestalten und nach vorne zu bringen.
- Wir bieten gerne unser Know-How und Beratung an, an **Weiterbildungskonzepten** mitzuarbeiten und dort als **ASH Berlin zu kooperieren** (z.B. mit dem Zentrum für Weiterbildung der ASH oder in Zusammenarbeit mit dem SFBB).
- Die empfohlene **Weiterentwicklung der externen Evaluation und Begleitforschung** erachten wir als sinnvoll und könnten uns vorstellen, diese an die ASH anzubinden.
- Darüber hinaus werden wir die wissenschaftliche Forschung zu Konzepten und Maßnahmen fortsetzen und intensivieren.

Wir möchten gerne auch in der Senatsverwaltung unsere kindheitspädagogische Expertise in die Qualitätsentwicklung und Forschung im Bereich der Frühen Bildung einbringen. Wir freuen uns, wenn vielleicht auch Sie Anknüpfungspunkte sehen und stehen sehr gerne für einen Austausch zur Verfügung.

Autor*innen (in alphabetischer Reihenfolge):

Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels, Professorin für Pädagogik der Kindheit (bergs-winkels@ashberlin.eu)

Prof. Dr. Michael Brodowski, Professor für Leitung und Management frühkindlicher Bildungseinrichtungen (brodowskim@ash-berlin.eu)

Prof. Dr. Rahel Dreyer, Professorin für Pädagogik und Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre (dreyer@ash-berlin.eu)

Prof. Dr. Claudia Hruska, Professorin für Pädagogik der Kindheit mit dem Schwerpunkt Sprachbildung und Kommunikation (hruska@ash-berlin.eu)

Prof. Dr. Corinna Schmude, Professorin für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik und Familienbildung (schmude@ash-berlin.eu)

Literatur- und Quellenverzeichnis

Bartnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U., Heinzel, F.,Schönknecht, G. und Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2009). *Kursbuch Grundschule.* Frankfurt a.M.: Grundschulverband.

Benz, C., Peter-Koop, A. und Grüßing, M. (2015). *Frühe mathematische Bildung. Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen.* Berlin: Springer Verlag.

Bertelsmann-Stiftung (2012). *Keck-Kommunale Entwicklung – Chancen für Kinder.* Zugriff am 31.8.2020: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_KECK_Kommunale_Entwicklung_-_Chancen_fuer_Kinder.pdf.

Bock-Famulla, K., Münchow, A., Frings, J., Kempf, F. und Schütz, J. (2020). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bock-Famulla, K., Lange, J. und Strunz, E. (2015). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015. Transparenz schaffen – Governance stärken.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Büsching, U. und Riedel, R. (2018). *BLIKK-Medien: Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien.* Abruf am 7.10.2020 unter:https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf

Diskowski, D. (2009). Bildungspläne für Kindertagesstätten — ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Roßbach, H.G. & Blossfeld, H.P. (Hrsg.) (2009). *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 47-61.

Dreier, A. (2020). *Welche Sprachstandserhebungsinstrumente passen zum Berliner Bildungsprogramm?* Abruf am 7.10.2020 unter: https://www.daks-berlin.de/system/files/media/files/Stellungnahme_Sprachbildung_Dreier.pdf

Dreyer, R. (2017). *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start.* Freiburg: Herder.

Dreyer, R. und Boekhoff, J. (2018). Qualität unter Druck. *In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*. 8, S. 23-28.

Dunekacke, S.**,** Grüßing, M., & Heinze, A. (2018). Is Considering Numerical Competence Sufficient? The Structure of 6-Year-Old Preschool Children's Mathematical Competence. S. 145-157.In C. Benz, A. S. Steinweg, H. Gasteiger, P. Schöner, H. Vollmuth, & J. Zöllner (Hrsg.) (2018). *Mathematics Education in the Early Years: Results from the poem3 conference.* Wiesbaden: Springer.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. und Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik – Konzepte und Methoden.* Freiburg.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. und Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Fthenakis, W.E. (Hrsg.) (2009). *Natur-Wissen schaffen, Bd. 2: Frühe mathematische Bildung.* Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Hruska, C. (2020). *Die Rolle der Fachberatung im System der frühkindlichen Bildung.* Zugriff am 20.8.2020 unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Hruska_2018-RollederFachberatung.pdf

Jegodtka, A.; Schmude, C.; Eilerts, K. (2019). Exkludierende und inkludierende Interaktionsmodi zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind(ern) in mathematikhaltigen Situationen in Kindertagesstätten. S. 31 – 57. In: Weltzien, D.; Wadepohl, H., Schmude, C., Wedekind, H., Jegodtka, A. (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik XII, Band 23,* Freiburg: FEL-Verlag.

Kappauf, N. (2018). *Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften Qualitätsentwicklung durch online-basiertes Videofeedback.* Abruf am 20.08.2020 unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/23596/1/Kappauf_Nesire.pdf.

Kempf, F., Münchow, A., Frings, J., Bock-Famulla, K. und Schütz, J. (2020). Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019 (eBook, PDF).

Knitter, B., & Zemp, M. (2020). Digital family life: A systematic review of the impact of parental smartphone use on parent-child interactions. *Digital Psychology, 1(1),* 29-43. https://doi.org/10.24989/dp.v1i1.1809

Klusemann, S., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2020). *Professionelles Handeln im System Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa).* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abruf am 20.8.2020 unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/HiSKiTa_2020_final_01.pdf

Krajewski, K. (2007). Entwicklung und Förderung der vorschulischen Mengen-Zahlen-Kompetenz und ihre Bedeutung für die mathematischen Schulleistungen. In: G. Schulte-Körne (Hrsg.) (2007). *Legasthenie und Dyskalkulie: Aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft*. Bochum: Winkler. S. 325–332.

Krajewski, K. & Ennemoser, M. (2013). Entwicklung und Diagnostik der Zahl-Größen-Verknüpfung zwischen 3 und 8 Jahren. In: Hasselhorn, M., Heinze, A., Schneider, W. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2013): *Diagnostik mathematischer Kompetenzen: Tests & Trends. Nr.11*. Göttingen: Hogrefe. S. 41–65.

Lorenz, J.H. (2016). Zählen und Sprache. In: J.H.Lorenz (Hrsg.) (2016). *Kinder begreifen Mathematik. Frühe mathematische Bildung und Förderung.* Stuttgart: Kohlhammer. 2. Auflage. 47 – 61.

McDaniel B. T. (2019). Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research. *Human Behavior and Emerging Technology,* 1, 72–80.https://doi.org/10.1002/hbe2.139

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* München: Deutsches Jugendinstitut.

Olds, D. (2010). The nurse-family Partnership. In: R. Haskins and W. S. Barnett (Eds.). *Investing in Young Children: New Directions in Federal Preschool and Early Childhood Policy.* (Brookings and NIEER, 2010). Abruf am 20.8.2020 unter: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/1013_investing_in_young_children_haskins_ch6.pdf

Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin (Hrsg.). *Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin. Abschlussbericht der Expertenkommission.* Zugriff am 6.10.2020. www.berlin.de/sen/bjf/Service/presse/abschlussbericht_expertenkommission_6-10-2020.pdf/

Ramseger, J., Preissing, C. und Pesch, L. (2009). *Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule: Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele.* Abruf am 7.10.2020 unter: https://www.schmetterlings-grundschule.de/media/buch_offene_ganztagsgrundschule.pdf

Ramseger, J. (2018). Auf den Beginn kommt es anEröffnungsvortrag für das "Fachgespräch Grundschule – Schule gut beginnen" der Fachgruppe Grundschule in der GEW von NRW. Abruf am 20.8.2020 unter: file:///Users/claudia/Downloads/gew-nrw-vortrag-prof-joerg-ramseger-fachgespraech-grundschule-2018.pdf

Rechlin, K. und Züchner, I. (Hrsg.) (2018). Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Wiff-Studien, Band 27, München.

Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.). (2011). Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (Fachwissen Kita, 1. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Ricken, G., Fritz, A. & Balzer, L. (2011). Mathematik und Rechnen – Test zur Erfassung von Konzepten im Vorschulalter (MARKO-D) – ein Beispiel für einen niveauorientierten Ansatz. In: Empirische Sonderpädagogik. Nr. 3. S. 256-271.

Roth, X. (2014). Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg: Herder.

Schmude, C. und Jegotdka, A. (2016 – 2018). Pro-KomMa: Professionalisierung des frühpädagogischen Studiums: Konvergente, diskriminante und prognostische Validierung der KomMa-Modelle und –Instrumente. Teilprojekt III: Performanzerfassung, frühpädagogischer Schwerpunkt (qualitatives Teilprojekt), verfügbar unter: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=59664.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Abruf am 7.10.2020 unter file:///Users/claudia/Downloads/berliner_bildungsprogramm_2014-2.pdf

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. and Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early* Years (Research Report RR356). Nottingham: Department for Education and Skills.

Stern, E. (2006). Mit dem Werkzeug Sprache umgehen lernen - Sprache als wichtigstes Denkwerkzeug", Vortrag auf der I. Bildungswerkstatt des Projektes „Die Entdeckung der frühen Jahre. Die Initiative McKinsey bildet. zur frühkindlichen Bildung. (Reinhard Kahl [2006]. Archiv der Zukunft. Filmdokumentation. Beltz.

Sylva, K., Melhuis, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1.* Zugriff am 03.04.2012. Verfügbar unter http://www.dotwaidecentre.org.au/pdf/EPPE.pdf

Schreyer, I., Brandl, M., Nicko, O. und Krause, M. (2015). Arbeitsplatz KiTa: Zwischen Engagement und Verausgabung. Ausgewählte Ergebnisse der bundesweiten Studie „Arbeitsplatz und Qualität in KiTas“ (AQUA). In: A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der* Frühpädagogik (S. 197-214). Weinheim: Beltz Juventa.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.* Forschungsbericht. Weimar/Berlin: verlag das netz

Viernickel, S. und Völkel, P. (2017). Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag (1. Auflage der vollständigen überarbeiteten und erweiterten Neuausgabe). Freiburg: Herder.

Viernickel, S., Preissing, C., Fuchs-Rechlin, K., Stremel, P., Haug-Schnabel, G. und Bensel, J. (2015). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Herder-Verlag.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I. und Weßels, H. (2014). Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik – zur Rolle von strukturellen Rahmenbedingungen und Organisationsmilieus. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung.* (S. 135-171). Freiburg im Breisgau: FEL.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. und Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen.* Berlin: Paritätischer Wohlfahrtsverband.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. und Schwarz, S. (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Materialien zur Frühpädagogik* (Band 8). Freiburg: FEL.

Wirts, C., Wertfein, M. and Wildgruber, A. (2017). The importance of professional knowledge for learning support in German ECEC settings. In: A. C. Gunn and C.A. Hruska (Eds.). Interactions in early childhood educations. pp. 145-160. Singapur: Springer.

Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Kappauf, N., Radan, J., Quehenberger, J., Danay, E., Dederer, V., Becker-Stoll, F. (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. Abruf am 7.10.2020 unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/biss-e_abschlussbericht_final_barrierefrei.pdf

Wolf, K.M., Stanat, P. und Wendt, W. (2011). *EkoS: Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung.* Abruf am 7.10.2020 unter: http://www.biff.eu/fileadmin/user_upload/Projekte/Sprache/EkoS3final.PDF

Vogel, D. und Rauh, H. (2019a). *Stellungnahme zur kriteriengestützten Bewertung der qualifizierten Statuserhebung der Sprachentwicklung Vierjähriger in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege (QuaSta),* Langfassung. Unveröffentlicht.

Vogel, D. und Rauh, H. (2019b). *Analyse und Bewertung von Verfahren zur Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes im Rahmen des vorschulischen Bildungsauftrages im Land Berlin. Unveröffentlicht.*

Zaviska, N., Eckstein-Madry, T., Supper, B., Hruska, C. and Ahnert, L. (unveröffentlicht). *Care Provider-Child Relationships*.