



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Zentrum Lesen



Projekt «Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren»
Begleitstudie Spielgruppen plus

Schlussbericht

Dieter Isler und Claudia Hefti
Zentrum Lesen, Pädagogische Hochschule FHNW

Sibylle Künzli
Pädagogische Hochschule Zürich

Dank

Das Projekt «Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren» und die Begleitstudie zu den Spielgruppen plus wurden unterstützt durch den Integrationskredit des Bundes und das Amt für Jugend und Berufsberatung des Kantons Zürich.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement EJPD
Bundesamt für Migration BFM



Bei der Vorbereitung und Durchführung der Begleitstudie haben uns folgende Personen tatkräftig unterstützt:

- Matthias Maier, Amt für Jugend und Berufsbildung
- Ida Brink, Amt für Jugend und Berufsbildung

Viele Spielgruppenleiterinnen und -assistentinnen haben durch ihre Mitarbeit wesentlich zum Gelingen der Begleitstudie beigetragen:

- Die Spielgruppenleiterinnen und -assistentinnen von vier Spielgruppen plus haben einer vertiefenden Videoanalyse ihres pädagogischen Handelns zugestimmt.
- 33 Spielgruppenleiterinnen und 16 Spielgruppenassistentinnen haben die schriftliche Umfrage fristgerecht beantwortet.
- 4 Spielgruppenleiterinnen und 2 Spielgruppenassistentinnen haben an einer Gruppendiskussion teilgenommen und unsere Ergebnisse mit uns diskutiert.

Wir bedanken uns herzlich für die Unterstützung und die gute Zusammenarbeit!

Kontakt

Dieter Isler (Projektleiter)

Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen

Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch

dieter.isler@fhnw.ch

Bitte zitieren Sie diesen Bericht so:

Isler, D., Künzli, S. & Hefti, C. (2015). Begleitstudie Spielgruppen plus. Schlussbericht. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.

Inhalt

1. Das Wichtigste in Kürze	4
2. Ausgangslage.....	5
2.1 Anlass und Auftrag	5
2.2 Forschungsstand: Frühe Sprachbildung.....	5
2.3 Kontext: Spielgruppen plus im Kanton Zürich	6
3. Anlage und Durchführung der Begleitstudie.....	9
4. Ergebnisse.....	14
4.1 Video-Sequenzanalysen.....	14
4.2 Schriftliche Befragung	16
4.3 Gruppeninterview	26
5. Fazit.....	31
5.1 Beantwortung der Forschungsfragen	31
5.2 Empfehlungen	35
Literatur	36
Anhang 1: Ergebnisse der Video-Sequenzanalysen	39
Anhang 2: Fragebogen.....	45
Anhang 3: Tischpapier des Gruppeninterviews.....	56

1. Das Wichtigste in Kürze

Im Rahmen des Entwicklungsprojekts «Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren» (FSQ) wurde im Auftrag des Kantons Zürich (Amt für Jugend und Berufsberatung) und mit finanzieller Unterstützung des Bundes (Staatssekretariat für Migration) von September 2014 bis Juni 2015 eine Begleitstudie zur Sprachförderung in Spielgruppen plus des Kantons Zürich durchgeführt. Ziel war es, den konkreten Alltag in Spielgruppen plus in seiner Komplexität genauer zu verstehen und die praxisnahe Weiterentwicklung der Spielgruppen plus zu unterstützen. Dazu wurde ein Design mit mehreren sich ergänzenden Datenerhebungen und -analysen gewählt: Erstens wurden aus den bereits bestehenden, im Rahmen des Entwicklungsprojekts FSQ erhobenen Videodaten vier Interaktionen ausgewählt, sequenziell-rekonstruierend analysiert und die Befunde zu Stärken und Entwicklungsansätzen aggregiert. Zweitens wurden die Spielgruppenleiterinnen und -assistentinnen in einer Vollerhebung schriftlich befragt. Die Antworten wurden mittels deskriptiv-statistischer und inhaltsanalytischer Verfahren ausgewertet und die Ergebnisse wiederum aggregiert. Drittens wurde mit sechs Spielgruppenleiterinnen und -assistentinnen ein Gruppeninterview durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet, um die Standortbestimmung und die Entwicklungsansätze zu validieren.

Die *Video-Sequenzanalysen* zeigen erstens, wie komplex und anspruchsvoll die Aufgabe der Spielgruppenleiterinnen und -assistentinnen ist, mit Gruppen von durchschnittlich 13 Kindern im Alter von zweieinhalb bis viereinhalb Jahren sprachliche Bildungsprozesse anzuregen und zu unterstützen. Zweitens wird deutlich, dass die Ausgestaltung von Alltagsgesprächen den Fachpersonen in verschiedener Hinsicht (z.B. bezüglich Interaktionsqualität oder Sprachförderstrategien) gut gelingt. Drittens zeigen sich Ansätze, wie das pädagogische Handeln der Fachpersonen weiterentwickelt werden könnte (und sollte): die Ausgestaltung anforderungsreicher Gespräche (sustained shared thinking), die Ausgestaltung von Gruppenaktivitäten, die Stärkung und den Einbezug der schwächeren Kinder und die Zusammenarbeit der Erwachsenen in Gesprächen (zur besseren Nutzung des Potenzials von Zweierleitungen).

An der *schriftlichen Befragung* haben sich 33 Spielgruppenleiterinnen und 16 Spielgruppenassistentinnen beteiligt (die Rücklaufquote beträgt 65%). Die Ergebnisse zeigen, dass die Praxis in den Spielgruppen plus in hohem Mass dem Rahmenmodell entspricht: Die Fachpersonen verfügen über die erforderlichen Aus- und Weiterbildungen, sie arbeiten in Zweiertams gut zusammen, die Kindergruppen haben eine durchschnittliche Grösse von 13 Kindern und treffen sich grossmehrheitlich zweimal pro Woche während zweieinhalb bis drei Stunden. Der durchschnittliche Anteil an Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, liegt bei 56%. Die grössten Herausforderungen für die Spielgruppen bestehen a) in der schlechten sprachlichen und sozialen Durchmischung (die durch die Ausschilderung als Spielgruppe «plus» noch verstärkt wird), b) in der Finanzierung der Spielgruppenassistentinnen (ohne Gemeindesubventionen verteuern sich die Elternbeiträge und/oder sinken die ohnehin schon sehr tiefen Löhne und c) in der Zusammenarbeit mit Eltern, die mit der Deutschen Sprache und der hiesigen Bildungskultur nicht vertraut sind.

Wie die Ergebnisse *der schriftlichen Befragung und des Gruppeninterviews* zeigen, wird die Sprachförderung in Spielgruppen plus grundsätzlich alltagsintegriert ausgestaltet. Praktisch alle Spielgruppenleiterinnen führen aber auch spezifische Sprachfördersequenzen durch, wobei sie sich mehr oder weniger stark auf die Vorschläge und Materialien der Förderprogramme (KonLab, Bildung 3000) abstützen und die Sequenzen ganzheitlich und spielerisch ausgestalten. In der Weiterbildung standen diese Sprachfördersequenzen im Vordergrund, für die alltagsintegrierte Förderung fühlen sich die Fachpersonen weniger vorbereitet. Entsprechend wurden Qualitätsmerkmale auf der Mikroebene pädagogischer Interaktionen kaum thematisiert. Die Fachpersonen wünschen sich deshalb qualifizierte Weiterbildungsangebote zur alltagsintegrierten Sprachförderung und Gefässe für kollegiale Coachings und Austauschtreffen, um längerfristig gemeinsam weiterzulernen.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird empfohlen, a) die Konzeption der Spielgruppe plus als besonderes Angebot zu überprüfen, b) die alltagsintegrierte Sprachförderung in Spielgruppen durch nachhaltige Formen der Qualitätsentwicklung zu optimieren, c) die kommunale Subventionierung und Vernetzung zu verstärken und d) diese Bestrebungen durch kantonale Supportleistungen (Entwicklung von Materialien, koordinierte Weiterbildungsmaßnahmen, Beratung) zu unterstützen.

2. Ausgangslage

2.1 Anlass und Auftrag

Die Pädagogische Hochschule FHNW hat zusammen mit verschiedenen Partnerorganisationen vom Januar 2012 bis Juli 2015 das Projekt «Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren» realisiert. Im Rahmen des Teilprojekts B «Fachentwicklung für lokale Teams» wurden in zehn Gemeinden und Stadtquartieren aus den Kantonen AG, BS, BL, SO und ZH videobasierte Coachings und Teamweiterbildungen zum Ansatz der «situativen Sprachförderung» durchgeführt. Zunächst wurden je zwei pädagogische Fachpersonen aus Spielgruppen, Kindertagesstätten und Kindergärten¹ bei Alltagsgesprächen mit Kindern gefilmt und in Einzelgesprächen ausgewählte Sequenzen analysiert, persönliche Entwicklungsziele formuliert und Umsetzungserfahrungen reflektiert. Danach befassten sich die Fachpersonen aus den drei Einrichtungstypen an zwei Weiterbildungsanlässen gemeinsam mit diesem Sprachförderansatz. Durch den Einsatz von Videosequenzen aus der Praxis ihrer Kolleginnen und die Formulierung, Umsetzung und Reflexion eigener Ziele war diese Auseinandersetzung intensiv, praxisnah und verbindlich. Zudem konnte durch die fachliche Zusammenarbeit ein Beitrag zur Vernetzung und gegenseitigen Anerkennung der Spielgruppenleiterinnen, Kita-Mitarbeitenden und Kindergarten-Lehrpersonen geleistet werden.

Da für dieses Teilprojekt statt der geplanten vierzehn nur zehn Gemeinden gewonnen werden konnten, wurde im Kanton Zürich zusätzlich die Spielgruppenregionen West und Süd mit einbezogen: Sechs interessierte Spielgruppenleiterinnen aus diesen Regionen erhielten ein videobasiertes Einzelcoaching, und alle Spielgruppenleiterinnen nahmen an zwei Weiterbildungsanlässen teil. Mit den verbleibenden Drittmitteln des Staatssekretariats für Migration, weiteren Eigenmitteln der Pädagogischen Hochschule FHNW und mit Unterstützung des Amtes für Jugend und Berufsbildung des Kantons Zürich konnte ausserdem eine Begleitstudie zur Sprachförderung in Spielgruppen plus finanziert werden, deren Ergebnisse in diesem Bericht präsentiert werden. Der Auftrag für diese Begleitstudie lautet wie folgt:

Das AJB und die Pädagogische Hochschule FHNW haben im Januar 2014 vereinbart, im Rahmen des Projekts „Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonen koordiniert qualifizieren (FSQ)“ einen Feldversuch zur Fachentwicklung ausgewählter Spielgruppen plus-Leiterinnen im Kanton Zürich durchzuführen. Die zusätzliche Begleitstudie soll helfen, den konkreten Alltag in Spielgruppen plus in seiner Komplexität genauer zu verstehen und die praxisnahe Weiterentwicklung der Spielgruppen plus zu unterstützen. Die Begleitstudie verfolgt drei Ziele:

- 1. ein detailliertes Verständnis sprachlicher Bildungsprozesse unter Spielgruppen plus-Bedingungen*
- 2. eine validierte Standortbestimmung (Ist-Zustand) zur Sprachförderung in Spielgruppen plus*
- 3. validierte Entwicklungsempfehlungen (Soll-Zustand) zur Sprachförderung in Spielgruppen plus*

Abbildung 1: Auszug aus dem Auftrag des AJB für die Begleitstudie.

Für die Realisierung der Begleitstudie wurde ein Zeitraum von 9 Monaten (Oktober 2014 bis Juni 2015) festgelegt. Die Anlage und das methodische Vorgehen der Studie werden in Kapitel 3 beschrieben.

2.2 Forschungsstand: Frühe Sprachbildung

Wie die Resultate der dritten PISA-Studie zeigen, besteht in der Schweiz nach wie vor ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Leseleistungen der 15-Jährigen und ihrer sozioökonomischen Herkunft. Zwar liegt die mittlere Lesekompetenz der Schweizer Jugendlichen heute signifikant über dem Durch-

¹ Diese ideale Verteilung liess sich nicht in allen Gemeinden realisieren.

schnitt sowohl der OECD-Länder als auch der Partnerländer (die Schweiz liegt auf Rang 14 von insgesamt 65 Ländern). Bezüglich des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Leseleistung bewegt sich die Schweiz aber im hinteren Mittelfeld (auf Rang 36; in 21 Ländern ist dieser Einfluss signifikant schwächer, in 13 Ländern signifikant stärker; OECD 2010).

Der Zusammenhang zwischen familiären Bedingungen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder besteht in der Schweiz schon beim Schuleintritt (Moser 2005, Stamm 2012), und Studien aus Deutschland bestätigen diesen Befund bereits für 3- und 4-jährige Kinder (Niklas et al. 2010, Weinert et al. 2010). Der Besuch einer vorschulischen Bildungseinrichtung (Kindertagesstätte oder Spielgruppe) ist für Kinder aus mittelständisch-bildungsorientierten Familien kein Hindernis, aber auch keine Voraussetzung für eine günstige Leistungsentwicklung (Stamm et al. 2012). Sozial benachteiligte Kinder können dagegen langfristig vom Besuch vorschulischer Bildungseinrichtungen profitieren, sofern diese eine hohe Qualität aufweisen (Bos et al. 2003, Niklas et al. 2010, Sammons et al. 2008). Eine qualitativ gute vorschulische Sprachförderung kann also einen begrenzten, aber nachhaltigen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheit leisten.

Kinder im Vorschulalter erwerben sprachliche Fähigkeiten durch Sprachgebrauch in Gesprächen mit ihren Sprach- bzw. Rollenmodellen (Eltern, pädagogischen Fachpersonen, Geschwister, Peers). Die Prozessqualität vorschulischer Einrichtungen, d.h. die erwerbsunterstützende Ausgestaltung von Interaktionen, spielt deshalb als «Transmissionsriemen» (Kuger & Kluczniok 2008) eine entscheidende Rolle. In Kindertagesstätten sind dialogisch-entwickelnde Gespräche, die im Sinne eines «sustained shared thinking» über mehrere Züge hinweg ko-konstruiert werden, aber nur selten zu beobachten (König 2010, Kappeler et al. 2014). Auch metalinguistische Bezüge auf Sprachliches werden von den pädagogischen Fachpersonen kaum realisiert (Stude 2013). Diese Befunde deuten darauf hin, dass anforderungsreiche Gespräche zwischen Kindern und pädagogischen Fachpersonen im Frühbereich noch nicht gezielt für die Sprachförderung genutzt werden.

Aktuelle Videostudien aus Kindertagesstätten zeigen, dass sich das Handeln von pädagogischen Fachpersonen in Gesprächen mit Kindern durch Weiterbildung günstig beeinflussen lässt (Kupietz 2013), und dass positive Veränderungen der Gesprächspraktiken von Fachpersonen mit der Zunahme sprachlicher Leistungen der Kinder in Bezug stehen (Jungmann, Koch & Etzien 2013). Die Professionalisierung pädagogischer Fachpersonen im Hinblick auf eine erwerbsförderliche Ausgestaltung von Alltagsgesprächen erweist sich damit als ein vielversprechender Ansatz zur Weiterentwicklung der frühen Sprachförderung und zum Abbau von Bildungsungleichheit.

2.3 Kontext: Spielgruppen plus im Kanton Zürich

Entstehung und aktueller Stand der Spielgruppen plus

Nach der von Degen (2009) vorgeschlagenen Systematik sind reguläre Spielgruppen als allgemeine familienergänzende Angebote der frühen Förderung zu verstehen, die sich an alle Kinder des gleichen Geburtsfensters richten. Daneben werden im Kanton Zürich seit 2006 auch Spielgruppen geführt, die sich spezifisch an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und/oder aus sozial benachteiligten Familien wenden und deshalb als *besondere* familienergänzende Angebote einzuordnen sind. Dazu gehören die «Spielgruppen plus» und die Winterthurer Variante der «Spielgruppen mit Zweierleitung».

Die Spielgruppe plus wurde von 2006 bis 2008 in vier Gemeinden erprobt und in der Folge in weiteren Gemeinden des Kantons Zürich eingeführt. Das Angebot wird im «*Rahmenkonzept Spielgruppen plus*» von 2011 wie folgt beschrieben: «Das Angebot Spielgruppe plus ist für Kinder ab 2.5 Jahren konzipiert, die einen ihrem Alter entsprechenden Entwicklungsstand aufweisen und in einem Umfeld aufwachsen, das ihnen die für den Spracherwerb nötige Förderung nur teilweise bieten kann oder vor dem Eintritt in den Kindergarten keinen ausreichenden Kontakt zur Umgebungssprache ermöglicht» (BIDZH 2011). Im Konzept werden u.a. folgende Merkmale von Spielgruppen plus aufgeführt:

- Spielgruppe mit zusätzlicher Sprachförderung nach einem spezifischen Sprachförderkonzept (Leitfaden «Deutschlernen in Spielgruppen plus»), im Rahmen von spezifischen Lerneinheiten und anhand von spezifischen Fördermaterialien (Kon-Lab)
- für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und / oder aus «bildungsfernen» Familien

- für Kinder ab 2.5 Jahren bis zum Kindergarten Eintritt (altersdurchmischte)
- Treffen von 2 bis 2.5 Stunden pro Tag, an zwei Tagen pro Woche
- Verpflichtung der Eltern zur regelmässigen Teilnahme ihrer Kinder
- Leiterin mit spezifischer Weiterbildung und sehr guten Deutschkenntnissen
- Assistentin mit guten Deutschkenntnissen (Entlastung der Leiterin für die Sprachförderung)

Spielgruppen plus unterscheiden sich also durch ihre *spezifischen Zielgruppen* (DaZ- und bildungsbenachteiligte Kinder), die Anwesenheit einer *Assistentin*, spezifische *Sprachfördersequenzen* und die spezifische *Weiterbildung* der Spielgruppenleiterin von anderen Spielgruppen. Getragen werden sie wie andere Spielgruppen auch von Privaten (Einzelpersonen oder Vereine) oder Gemeinden. Der Kanton (AJB) unterstützt Spielgruppen plus durch Beratung, Grundlagen (Konzept, Leitfaden) sowie auf Gesuch (und nur bei gemeinnützigen oder von der öffentlichen Hand geführten Spielgruppen) durch Finanzierung von Sprachfördermaterialien und Weiterbildung (BIDZH 2011).

Der *Leitfaden «Deutschlernen in Spielgruppen plus»* enthält neben Hintergrundinformationen zum Spracherwerb und Leitprinzipien für die Sprachförderung in Spielgruppen plus eine detaillierte Darstellung von vier Bausteinen aus dem Kon-Lab Programm (zu Silben, Verkleinerungs-, Mehrzahlformen und zusammengesetzten Wörtern), Hinweise zur Elternarbeit und zur Spielgruppenorganisation, eine Beschreibung der Weiterbildungs- und Coachingelemente (die stark auf die Arbeit mit den Kon-Lab-Bausteinen fokussieren), Adress- und Materiallisten und Formulare. Zwar wird in den ersten Kapitel des Leitfadens die zentrale Bedeutung einer alltagsintegrierten Sprachförderung betont, und die sprachsystematischen Lerneinheiten werden als ergänzende Elemente positioniert (BIDZH 2010b). Die breite und detaillierte Darstellung der Kon-Lab-Bausteine sowie die klare Priorisierung dieses Ansatzes in der Weiterbildung lassen aber vermuten, dass sich die Spielgruppenleiterinnen mit dem sprachsystematischen Ansatz wesentlich ausführlicher auseinandergesetzt haben dürften als mit der alltagsintegrierten Sprachförderung.

Die Winterthurer *Spielgruppen mit Zweierleitung (SmiZ)* unterscheiden sich vom Modell der Spielgruppen plus durch verschiedene Merkmale: Erstens wird die zweite Leiterin durch die Stadt Winterthur und weitere Drittmittel (nicht durch Elternbeiträge) bezahlt. Zweitens besteht durch Leistungsvereinbarungen und jährliche Auswertungsgespräche mit der Fachstelle Frühförderung eine erhöhte Verbindlichkeit, u.a. auch bezüglich Qualitätsentwicklung. Drittens werden die Spielgruppenleiterinnen in Fragen der Sprachförderung von der Spielgruppen-Fach- und Kontaktstelle fachlich begleitet (aufgrund unserer Feldkenntnis in Winterthur ist anzunehmen, dass dabei eine alltagsintegrierte Förderung im Vordergrund steht). Viertens werden die Elternbeiträge bei Bedarf durch die Stadt und weitere Drittmittel übernommen.

Evaluation der Spielgruppe plus in der Projektphase

In der Pilotphase (2006–2008) wurde das Modell der Spielgruppen plus vom Marie Meierhofer-Institut evaluiert. Einbezogen waren die vier Spielgruppen plus des Projekts (mit Doppelleitung und eintägiger Weiterbildung zu Sprachförderung) und zwei andere Spielgruppen (mit Einzelleitung und ohne spezifische Weiterbildung) als Kontrollgruppe. Die *Eltern* wurden bei Projektbeginn in ihren Erstsprachen schriftlich befragt. Die *Kinder* wurden im Rahmen eines längsschnittlichen Interventions- und Kontrollgruppendedesigns in den Bereichen allgemeiner Entwicklungsstand (nonverbale Intelligenz), Deutschkenntnisse, sozial-kommunikative Kompetenz und Pluralbildung getestet (bei der 2. und 3. Testung kamen auch noch Aufgaben zum Wortschatz und Satzverstehen hinzu). Die sprachlichen Leistungen wurden zu drei Sprachniveaus aggregiert. Bei 31 Kindern (Gruppe A) fand der Posttest nach einem Semester Spielgruppe plus statt, bei 19 Kindern (Gruppe B) nach zwei Semestern und bei 15 Kindern (Gruppe C) nach drei Semestern. Die Spielgruppenleiterinnen beobachteten alle Kinder ebenfalls längsschnittlich im Hinblick auf allgemeines Verhalten, Sprachspielverhalten und Sprachkompetenzen (Anweisungsverständnis, Wortschatz, Satzbildung, Artikelverwendung, Verbformen und Verbposition). Es werden folgende Ergebnisse berichtet:

- Gruppe A (1 Semester Spielgruppe plus): Gemäss Einschätzungen der Spielgruppenleiterinnen besteht beim Sprachspielverhalten ein signifikanter Unterschied zugunsten der Interventionsgruppe (jedoch nicht beim allgemeinen Verhalten und bei den Sprachkompetenzen).

Die Zunahme der auf Tests basierenden Sprachniveaus ist bei beiden Gruppen signifikant. Im Posttest schneidet die Interventionsgruppe signifikant besser ab als die Kontrollgruppe.

- Gruppe B (2 Semester Spielgruppe plus): Gemäss Einschätzung der Spielgruppenleiterinnen besteht bei der kommunikativen Aktivität und Sprechfreude ein Unterschied zugunsten der Kontrollgruppe (aber nicht beim Sprachspielverhalten und bei den Sprachkompetenzen). Die Zunahme der auf Tests basierenden Sprachniveaus ist nur bei der Interventionsgruppe signifikant. Im Posttest gibt es keinen signifikanten Unterschied.
- Gruppe C (3 Semester Spielgruppe plus): Vergleiche zwischen Interventions- und Kontrollgruppe sind wegen der zu kleinen Kontrollgruppe nicht möglich. Gemäss Einschätzung der Spielgruppenleiterinnen bestehen signifikante Zunahmen in den Bereichen allgemeines Verhalten, kommunikative Aktivität und Sprechfreude, Sprachspielverhalten sowie Sprachkompetenzen (beim Verstehen und Wortschatz, aber nicht beim Satzbau). Die Zunahme der auf Tests basierenden Sprachniveaus ist in der Interventionsgruppe deutlich signifikant.

Im Evaluationsbericht wird von «guten Resultaten der sprachlichen Förderung» gesprochen. Das scheint uns eine wohlwollende Interpretation zu sein. Die Befunde, die sich auf die *Einschätzungen der Spielgruppenleiterinnen* stützen, sind für die Sprachkompetenzen eher ernüchternd: Signifikante Unterschiede zwischen den ersten und letzten Einschätzungen bestehen nur für die Gruppe C (und nicht für Satzbau). Beim Sprachspielverhalten schneidet einmal die Interventionsgruppe besser ab (in Gruppe A), bei der kommunikativen Aktivität und Sprechfreude einmal die Kontrollgruppe (in Gruppe B). Daraus liesse sich auch schliessen, dass die sprachsystematischen Fördersequenzen das Engagement der Kinder zunächst gefördert, danach aber eher behindert haben.

Bei den auf *Testwerten* basierenden Sprachniveaus ist die für die Interventionsgruppe belegte Zunahme in allen drei Gruppen auch ohne spezielle Förderung erwartbar (immerhin liegen jeweils einige Monate Sprachlernzeit zwischen den Messungen; es muss eher erstaunen, dass für die Kontrollgruppe in Gruppe B nicht auch eine signifikante Zunahme belegt ist). Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Interventions- und Kontrollgruppe besteht nur beim Posttest der Gruppe A (nach einem Semester Förderung). In der Interventionsgruppe A befinden sich allerdings 25% deutschsprachige sowie 19% überdurchschnittlich entwickelte Kinder, während in der Kontrollgruppen A nur 7% der Kinder Deutsch sprechen und 0% überdurchschnittlich entwickelt sind. In der Gruppe A scheint die Interventionsgruppe damit die deutlich günstigere Zusammensetzung aufzuweisen. In der Gruppe B ist die Situation uneinheitlich: Die Interventionsgruppe umfasst weniger deutschsprachige Kinder als die Kontrollgruppe (11% gegenüber 20%), aber der Anteil der überdurchschnittlich entwickelten Kinder ist höher (11% gegenüber 0%). Damit könnte der einzige signifikante Vorteil der Spielgruppe plus auch darauf zurückgeführt werden, dass stärkere Kinder mehr von den sprachsystematischen Fördersequenzen profitieren, und/oder dass das Vorhandensein deutschsprachiger Peers das sprachliche Lernen unterstützt.

Über die sozioökonomische Zusammensetzung der Interventions- und der Kontrollgruppe gibt der Evaluationsbericht keine Auskunft. Aufgrund der Angaben zu den Erstsprachen der Kinder ist zu vermuten, dass beide Gruppen grossmehrheitlich aus Kindern von benachteiligten Familien bestehen. Der bekanntermassen wichtige Faktor der sozioökonomischen und sprachlichen Gruppenzusammensetzung bleibt in dieser Studie unberücksichtigt.

Weiterhin ist zu bedenken, dass die Kinder der Interventionsgruppe von jeweils zwei Erwachsenen betreut wurden und damit von einem viel günstigeren Betreuungsverhältnis profitieren konnten. Ausserdem sind sowohl die Kon-Lab-Förderbausteine als auch die standardisierten Sprachtest auf lokale Sprachfertigkeiten (v.a. auf der Wortebene) ausgerichtet, wodurch eine Situation der unterschiedlichen Vertrautheit der Kindern mit den Testaufgaben («teaching to the test») entstehen kann.

In Anbetracht dieser Vorbehalte sollte das Evaluationsergebnis u. E. kritischer interpretiert werden. Ein stichhaltiger Nachweis der Wirksamkeit von sprachsystematischen Fördersequenzen und Zweierleitung liegt u.E. nicht vor. Leider sind – bedingt durch die Zusammensetzung der Kontrollgruppe – auch keine Vergleiche zwischen Spielgruppen als «allgemeine», integrativ angelegte und sozial durchmischte oder als «besondere», separative, auf soziale Risikogruppen zugeschnittene Angebote möglich. Damit bleibt offen, ob der Besuch einer Spielgruppe plus (mit sprachsystematischen Förder-

sequenzen, Zweierleitung und Ausrichtung auf die Zielgruppe bildungsbenachteiligter Kinder) dem Besuch einer «allgemeinen» Spielgruppe (mit alltagsintegrierter Sprachförderung, Einzelleitung und sozialer Durchmischung) vorzuziehen sei.

3. Anlage und Durchführung der Begleitstudie

Funktion, Fragestellung und Design

Gemäss Auftrag ging es in dieser Begleitstudie darum, «den konkreten Alltag in Spielgruppen plus in seiner Komplexität genauer zu verstehen und die praxisnahe Weiterentwicklung der Spielgruppen plus zu unterstützen» (s. oben, Abschnitt 2.1). Dabei sollte der Ist-Zustand der Sprachförderung sowohl vertiefend als auch breit erhoben werden und als Grundlage für die Ausarbeitung von Entwicklungsempfehlungen dienen. Die Studie hat also – im Unterschied zur Evaluation des Marie Meierhofer-Instituts – keine summative (beurteilende oder überprüfende), sondern eine *formative* Funktion: Sie soll die Fachpersonen und Verantwortlichen durch eine qualifizierte und systematische Aussensicht bei der Qualitätsentwicklung unterstützen. Es wurden folgende Fragen bearbeitet:

1. Wie wird die Sprachförderung im Alltag von einzelnen Spielgruppen plus konkret (auf der Ebene der Prozessqualität bzw. des pädagogischen Handelns der Fachpersonen) ausgestaltet? Welche Stärken und Entwicklungsansätze zeigen sich in dieser Praxis?
2. Wie beschreiben die pädagogischen Fachpersonen (möglichst) aller Spielgruppen plus ihre Sprachförderung und deren Rahmenbedingungen? Wie beurteilen sie die vorgeschlagenen Entwicklungsansätze?
3. Welcher Entwicklungsbedarf zeigt sich auf den Ebenen des pädagogischen Handelns im Spielgruppenalltag, des Wissens und Könnens der Fachpersonen sowie der Rahmenbedingungen und der Konzeption von Spielgruppen plus?

Zur Bearbeitung dieser Fragen wurde ein Design mit mehreren sich ergänzenden Datenerhebungen und -analysen gewählt: Erstens wurden aus den bereits bestehenden, im Rahmen des Entwicklungsprojekts FSQ erhobenen Videodaten vier Interaktionen ausgewählt, sequenziell-rekonstruierend analysiert und die Befunde zu Stärken und Entwicklungsansätzen aggregiert. Zweitens wurden die Spielgruppenleiterinnen und -assistentinnen in einer Vollerhebung schriftlich befragt. Die Antworten wurden mittels deskriptiv-statistischer und inhaltsanalytischer Verfahren ausgewertet und die Ergebnisse wiederum aggregiert. Drittens wurde mit sechs Spielgruppenleiterinnen und -assistentinnen ein Gruppeninterview durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet, um die Standortbestimmung und die Entwicklungsansätze zu validieren. Die folgende Grafik veranschaulicht diese Anlage, die einzelnen Erhebungen und Auswertungen werden unten noch genauer beschrieben.

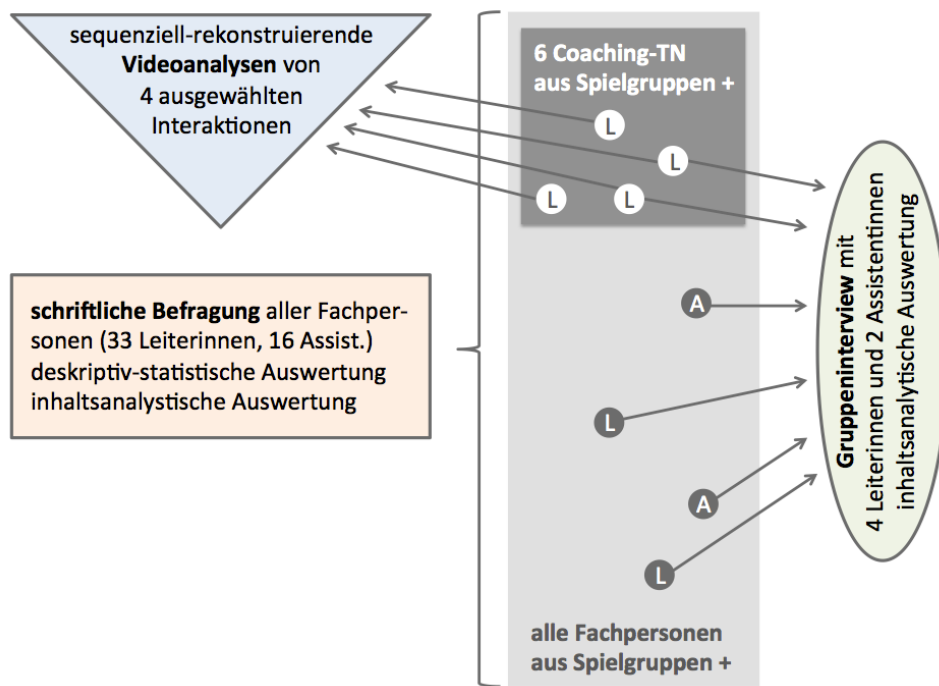


Abbildung 2: Design der Begleitstudie. L = Spielgruppenleiterinnen, A = Spielgruppenassistentinnen.

Sequenzanalyse von ausgewählten Interaktionen

Aus dem bestehenden Korpus von Videoaufnahmen des Entwicklungsprojekts FSQ (aus 6 Spielgruppen plus) wurden zunächst vier Sequenzen ausgewählt. Dabei kamen folgenden Auswahlkriterien zum Einsatz:

- Die vier Beispiele sollten von vier verschiedenen Spielgruppenleiterinnen stammen.
- Es sollten verschiedene Gesprächskonstellationen (je ein angeleitetes und freies Grossgruppengespräch sowie ein Kleingruppen- und ein Einzelgespräch) abgedeckt werden.
- Die Spielgruppenleiterin sollte mit den Kindern zumindest phasenweise an längeren (sich über mehrere Züge und Gegenzüge hinziehende) Gedankenfäden spinnen.
- Es sollte sich um positive Beispiele handeln.
- Die Sequenzen sollten zwischen 5 und 10 Minuten dauern.

Die vier ausgewählten Sequenzen wurden von einer wissenschaftlichen Hilfskraft transkribiert. Um die gesamte Interaktion (die Zusammenarbeit zwischen der Fachperson und den Kindern, neben dem sprachlichen auch das gestische und körperliche Handeln) in den Fokus zu rücken, wurde ein zwei-spaltige Darstellung gewählt:

Episoden	Züge der Spielgruppenleiterin (einzelne verbale und nonverbale Handlungen bzw. "moves"; gebündelt zu Zügen)	Züge der Kinder (einzelne verbale und nonverbale Handlungen bzw. "moves"; gebündelt zu Zügen)
A Schildkröten 0.00 – 2.22 2'22 "	(nimmt einen Stift aus der Stifthaltebox und will weggehen) Was hast du da? (zeigt auf den Stift) Hast du den? Orange? Hä?	(Samantha hält ihr einen orangen Stift entgegen.) SAMATHA Ich habe einen! Ja.

	<p>(geht wieder in die Hocke) Weißt du noch, wie die Schildkröte geheissen hat? (zeigt auf Samanthas Zeichnung) Die wir gesehen haben.</p>	<p>(Samantha schaut die Decke und gibt ein gespielt genervtes Geräusch von sich.) SAMANTHA Ah!</p>
--	---	---

Abbildung 3: Auszug aus einem Gesprächstranskript. Linke Spalte: Bezeichnung und Dauer der Episode, mittlere Spalte: Züge der Spielgruppenleiterin, rechte Spalte: Züge des Kindes.

Das Transkript wurde von einem Teammitglied überprüft und die Sequenz (aufgrund situativer oder thematischer Veränderungen) in einzelne Episoden gegliedert.

In einem nächsten Schritt wurde jede Sequenz vom dreiköpfigen Projektteam in einer ca. vierstündigen Datensitzung anhand des Videomaterials und des Transkripts sequenziell-rekonstruierend analysiert. Bei diesem Verfahren geht es darum, den Prozess der Sinn-Ko-Konstruktion der Akteurinnen und Akteure Zug um Zug und unter Einbezug verbaler, akustischer und visueller Daten zu rekonstruieren. Dabei werden keine vorgefertigten Analysekatoren angewendet, sondern Phänomene, die sich im Datenmaterial zeigen und die für die Sinn-Ko-Konstruktion bedeutsam sind, allmählich zu Befunden aggregiert (z.B. kann sich zeigen, dass eine Spielgruppenassistentin in einem von der Spielgruppenleiterin gesteuerten Kreisgespräch die Kinder in ihrer Nähe mit verschiedenen Mitteln beim Nachvollzug des Kreisgesprächs unterstützt). Die Befunde wurden am Ende jeder Datensitzung gebündelt, anschliessend von einem Teammitglied als fallspezifische Ergebnisse verschriftlicht und zu Beginn der nächsten Sitzung im Team validiert (und ggf. bereinigt).

Im Anschluss an die Analysen aller vier Sequenzen wurden die fallspezifischen Ergebnisse fallübergreifend zusammengeführt und nach induktiv gewonnenen Dimensionen geordnet. Danach wurden die Befunde als Stärken, Entwicklungshinweise und weitere Phänomene klassifiziert und zu Entwicklungsbereichen und -ansätzen aggregiert. Diese wurden in die schriftliche Befragung und in das Gruppeninterview mit einbezogen (s. unten).

Schriftliche Befragung

Mit der schriftlichen Befragung möglichst aller Spielgruppenleiterinnen und -assistentinnen sollten erstens aktuelle Informationen über das Feld der Spielgruppen plus und die darin tätigen Fachpersonen gesammelt werden. Zweitens interessierte uns, wie die Fachpersonen ihre Tätigkeit in Spielgruppen plus generell und ihre Sprachförderung im Besonderen darstellen und einschätzen. Drittens wollten wir erste Einschätzungen der von uns vorgeschlagenen Entwicklungsansätze erheben. Dazu wurde ein Fragebogen neu entwickelt, der folgende Themenbereiche abdeckt:

1. Aus- und Weiterbildungen sowie momentane Tätigkeiten der Fachpersonen
2. Funktionen der Fachpersonen und ihre Zusammenarbeit
3. Bedingungen und Wirksamkeit der Arbeit in der Spielgruppe plus
4. Praxis der Sprachförderung
5. Einschätzung unserer Ansätze zur Weiterentwicklung der Sprachförderung
6. weitere Anliegen bezüglich Weiterentwicklung der Spielgruppen

Zu diesen Themenbereichen wurden Fragen mit verschiedenen geschlossenen und offenen Antwortformaten entwickelt und mit dem AJB bereinigt. Der definitive Fragebogen (s. Anhang) wurde anschliessend per Briefpost an alle 52 Spielgruppen plus-Leiterinnen versandt, die dem AJB bekannt waren. Da die Adressen der Spielgruppenassistentinnen beim AJB nicht erfasst sind, wurden die Spielgruppenleiterinnen gebeten, ein zweites Exemplar des Fragebogens an ihre Assistentinnen weiterzugeben. Unter Berücksichtigung der bezüglich Alter, Ausbildung und Berufstätigkeit sehr heterogenen Zielgruppe wurde auf eine online-Befragung verzichtet.

Der Rücklauf der ausgefüllten und termingerecht zurückgesandten Fragebögen präsentiert sich wie folgt:

- 33 von 52 Spielgruppenleiterinnen = 63%
- 16 von 23 Spielgruppenassistentinnen = 70% (Grundlage: von den 33 Spielgruppenleiterinnen haben 23 angegeben, den Fragebogen an ihre Assistentinnen weitergegeben zu haben. Die bereinigte Stichprobe umfasst damit sicher 23 Assistentinnen. Werden die 16 eingegangenen Fragebögen an der Gesamtzahl von 52 Assistentinnen gemessen, repräsentieren die Antworten nur 31% der Assistentinnen.)
- 49 von 75 Fachpersonen insgesamt = 65%

Bei einer zufriedenstellenden Rücklaufquote von 63% aller Spielgruppenleiterinnen (bei einer Vollerhebung) sind auf der Grundlage der vorliegenden Daten belastbare Aussagen über das Feld der Spielgruppen plus möglich.

Die ausgefüllten Fragebögen wurden von einer wissenschaftlichen Hilfskraft erfasst und vom Projektteam ausgewertet. Bei der quantitativen Auswertung der *Fragen mit geschlossenen Antwortformaten* (Angabe von Zahlenwerten, Ankreuzen von Antwortoptionen) wurden die Häufigkeiten von Wertebereichen oder Antwortoptionen ermittelt. Zum Beispiel wurde in Frage 1.5 nach dem aktuellen Umfang der Spielgruppenarbeit pro Woche die Wertebereiche 2,5–5, 6–8, 9–11 und 12–20 Stunden definiert und für diese vier Bereiche die Antworthäufigkeiten (Rohwerte und Prozente der gültigen Antworten) ermittelt. Bei den Fragen 3.12 (Bedeutung unterschiedlicher Bildungsziele der Spielgruppe), 5.1–5.8 (Bedeutung von Sprachförderansätzen) und 5.10–5.17 (Gelingen von Sprachförderansätzen) wurden durchschnittliche Rangplätze berechnet. Bei den Fragen, 3.3–3.5, die sich auf die Gruppen (nicht auf die Fachpersonen) beziehen, wurden nur die Antworten der Spielgruppenleiterinnen einbezogen.

Die *offenen Fragen* wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Für jede Frage wurden die Antworten zunächst zusammengezogen und thematisch gebündelt (z.B. wurden bei der Frage nach begünstigenden Bedingungen u.a. organisatorische, räumliche, finanzielle, kindbezogene, teambezogene und ideelle Faktoren unterschieden). Auf dieser Grundlage wurden Kernaussagen und ggf. auch kontroverse Positionen herausgearbeitet und zusammenfassend beschrieben. Die Ergebnisse der statistischen und inhaltsanalytischen Auswertungen wurden pro Frageblock zusammengeführt und aufeinander bezogen (s. unten, Abschnitt 4.2).

Gruppeninterview

Die Teilnehmerinnen des Gruppeninterviews wurden auf der Grundlage der Fragebogendaten anhand der folgenden Kriterien ausgewählt:

- 6 Personen, davon 4 Spielgruppenleiterinnen und 2 Spielgruppenassistentinnen
- je 2 Spielgruppenleiterinnen mit und ohne Videocoaching-Erfahrung²
- Fachpersonen mit viel und wenig Spielgruppenerfahrung
- Fachpersonen mit positiver und kritischer Einschätzung spezifischer Sprachfördersequenzen

Für das Gruppeninterview wurde ein halbstrukturierter Interviewleitfaden entwickelt, der folgende Teile und Themen umfasst:

Teil 1: Ist-Zustand / aktuelle Praxis der Sprachförderung in Spielgruppen plus

a) Verständnis und Ausgestaltung der alltagsintegrierten Sprachförderung

b) Verständnis und Ausgestaltung spezifischer Sprachfördersequenzen.

c) vergleichende Einschätzung dieser Ansätze

² Eine Spielgruppenleiterin beteiligte sich nach der Rekrutierung für das Interview zufälligerweise auch noch an einem Videocoaching in ihrer Gemeinde, so dass zum Interviewtermin 3 Leiterinnen über Coachingverfahren verfügten.

- d) weitere Sprachförderansätze, die sich in der Praxis bewähren
- e) Bedeutung der Sprachförderung im Vergleich mit anderen Zielen der Spielgruppe

Teil 2: Soll-Zustand / Weiterentwicklung der Sprachförderung in Spielgruppen (plus)

- a) Fragen, Klärungs-, Unterstützungsbedarf bei der Sprachförderung
- b) Einschätzung des Ansatzes der situativen Sprachförderung*
- c) Einschätzung unserer Empfehlungen* für die Weiterentwicklung der Sprachförderung in Spielgruppen des Kantons Zürich
- d) Einschätzung der vorgeschlagenen Weiterbildungsinitiative*

Teil 3: Weitere Anliegen

- a) Einschätzung der Spielgruppen plus als «besondere Angebote» (mit spezifischen Zielgruppen, Zweierleitung und Sprachfördersequenzen)
- b) weitere Anliegen betreffend Weiterentwicklung der Spielgruppen
- c) was sonst noch unter den Nägeln brennt

Abbildung 4: Leitfaden des Gruppeninterviews. * = Zu diesen Fragen wurde den Teilnehmerinnen ein Tischpapier mit den entsprechenden Informationen vorgelegt.

Das Gruppeninterview wurde am Dienstag, 19. Mai 2015 zwischen 17.00 Uhr und 20.00 Uhr an der PH Zürich durchgeführt. Die sechs angefragten Fachpersonen waren alle anwesend, und das Gespräch verlief ausgesprochen angeregt. Der Leitfaden wurde deshalb nicht zur zeitlichen Steuerung eingesetzt, sondern diente uns im Hintergrund als Checkliste, um die von den Teilnehmerinnen spontan angesprochenen Themen mit den von uns vorgesehenen abzugleichen. Der erste Teil (zum Ist-Zustand) dauerte von 17.15 bis 19.05 Uhr. Es wurde aber nicht nur über die aktuelle Praxis der Sprachförderung gesprochen, sondern auch über diverse Grundfragen im Zusammenhang mit der Spielgruppe plus. Der zweite Teil dauerte von 19.05 bis 19.50 Uhr. Thematisiert wurden nicht nur unsere Entwicklungsvorschläge, sondern auch das Modell der Spielgruppe plus sowie weitere Anliegen. Deshalb verzichteten wir darauf, den dritten Teil auch noch explizit abzufragen. Zum Dank erhielten die Teilnehmerinnen Büchergutscheine für ihre Spielgruppen.³

Die Audioaufnahme des Gruppengesprächs wurde zunächst von einer wissenschaftlichen Hilfskraft transkribiert. Das mit 56 Seiten sehr umfangreiche Transkript wurde anschliessend inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei wurden die zentralen Aussagen identifiziert, gebündelt und mit Bezug auf die Hauptfragestellungen (s. oben, Teile 1–3 des Interviewleitfadens) zusammengefasst. Die Ergebnisse werden unten (im Abschnitt 4.3) berichtet.

³ Die Verpflegung und die Büchergutscheine wurden freundlicherweise vom AJB finanziert.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der drei Teilstudien (Video-Sequenzanalysen, schriftliche Befragung und Gruppeninterview) dargestellt.

4.1 Video-Sequenzanalysen

Bei der Auswertung der vier Videosequenzen wurde das Geschehen (bzw. der Ko-Konstruktionsprozess) jeweils Zug um Zug rekonstruiert. Dabei wurden zahlreiche Phänomene beobachtet, acht Dimensionen herausgearbeitet und die Phänomene als Stärken, Entwicklungshinweise und weitere Phänomene klassifiziert. Die folgende Tabelle fasst diese Befunde zusammen (im Anhang findet sich eine ausführlichere Darstellung dieser Ergebnisse):

Dimensionen	Stärken	Entwicklungshinweise
Interaktionsqualität	<ul style="list-style-type: none"> • in Gespräche mit Kindern investieren (Bereitschaft, Nähe, Verstehen sichern, Gespräch aufrecht erhalten) • Körper und Raum einsetzen (Augenhöhe, Nähe) • multimodal kommunizieren (Körper, Bick, Mimik usw.) • adaptiv kommunizieren (Themen aufgreifen, Zeit lassen) • Projekte schützen (aushandeln, wieder aufnehmen) • mit Nichtverstehen umgehen (Misserfolg abfedern) 	<ul style="list-style-type: none"> • Körper und Raum einsetzen (privilegierte Plätze für wenige Kinder) • Projekte nicht schützen (Unterbrüche; rasche Wechsel, der Themen, Ebenen, Kinder; vorzeitige Abbrüche) • mit Nichtverstehen umgehen (Klärungsversuche nicht abschliessen)
Sprachhandlungen	<ul style="list-style-type: none"> • mündliche Texte ermöglichen, aushandeln, unterstützen • berichten (von gemeinsamen Erlebnissen; Berichte aufgreifen und unterstützen) • erzählen (Phantasiegeschichte aufgreifen) • erklären (zum Erklären einladen) • Sprache erkunden (Wörter in der Erstsprache suchen, Sprachspielereien würdigen) 	<ul style="list-style-type: none"> • erklären (Erklärung nicht aufgreifen, nicht fokussieren) • argumentieren (Argumente nicht aufgreifen)
Formen / Handlungsmuster	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsmuster verwenden (selbständiges Handeln ermöglichen, teilweise Beteiligung ermöglichen) • Formen thematisieren (nächste Formen ankündigen, erklären) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formen undeutlich realisieren (sich überschneidende oder parallel laufende Formen, unklare AdressatInnen) • Formen thematisieren (um der korrekten Form Willen Inhaltliches ignorieren)
besondere Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Kinderbeiträge reformulieren (sprachliche Mittel geben, Aussagen bestätigen, Nachvollzug für alle ermöglichen) • DaZ-Erwerbsstrategien anwenden (Modellformulierungen, geben, aktiv-unterstützend zuhören, nachfragen, rekapitulieren, weiterführen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Spielfiguren nicht konsequent einsetzen (nur teilweise animieren)

Teilhabe der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder einbeziehen (mehrere Kinder einbeziehen, Beiträge der Kinder verknüpfen, allen Kindern Mitbestimmung ermöglichen) • Beteiligung ermöglichen (durch Körper, Rhythmus, Sprache) • Mitsteuerung durch Kinder ermöglichen (Steuerung zulassen, wertschätzen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder nicht einbeziehen (Bildung von „in-groups“ mit einzelnen Kindern) • Beteiligung erschweren (unvorhersehbares Vorgehen verunmöglicht Mitwirkung)
Stärkung der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder ernst nehmen (spontanes Lachen der Erwachsenen abfedern) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder nicht ernst nehmen (unter Erwachsenen über Kinder lachen; Gespräche wegen Zurechtweisungen oft unterbrechen; konstruktives Bemühen nicht erkennen; Arbeitsergebnisse nicht wertschätzen) • Kinder nicht ermächtigen (Probleme für statt mit Kindern lösen; konstruktive Einwände überhören; keine Hilfe zu selbständigen Konfliktlösungen) • Verständigung nicht fokussieren (ungenau Wahrnehmung von Kinderäußerungen, viel formale Korrektur)
Zusammenarbeit der Erwachsenen in der Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> • als Erwachsene in Gesprächen ergänzende Rollen einnehmen (zuhörende Kinder unterstützen durch Verdeutlichen, Weiterleiten, Modellieren, Auffangen von Nebengesprächen, Klären von Missverständnissen; den Lead nicht konkurrieren) 	<ul style="list-style-type: none"> • als Erwachsene in Gesprächen unklare Rollen einnehmen (laute Quergespräche führen, sich einmischen, nochmals dasselbe tun, sich ausklinken, wie Kinder handeln, Rollen unvorhersehbar wechseln) • Erwachsenengespräche priorisieren (über Köpfe der Kinder hinweg sprechen, Kinder ausblenden, über Familien anwesender Kinder sprechen)
Kinderkollektiv	(Kinder sind durch das Sprechen in der Gruppenöffentlichkeit mehr oder weniger herausgefordert, sie wissen, wann sie auf der Bühne stehen, sie übernehmen im Publikum unterschiedliche Rollen: aktiv-beflissen, eigenständig-eigenwillig, selbstverständlich-gekonnt, sich ein- und ausklinkend)*	

Abbildung 5: In der Video-Sequenzanalyse herausgearbeitete Stärken und Entwicklungshinweise der Sprachförderung in Spielgruppen plus. * = Befunde zum Handeln der Kinder (nicht der Fachpersonen).

Die in dieser Tabelle dargestellten Befunde basieren auf punktuellen Momentaufnahmen aus vier Spielgruppen plus. Sie können nicht verallgemeinert werden, und die Entwicklungshinweise und Leerstellen erlauben keine Rückschlüsse auf Defizite der Sprachförderung in Spielgruppen plus. Die Video-Sequenzanalysen ermöglichen aber ein vertieftes Verständnis der Komplexität des kommunikativen Geschehens. Dabei wird deutlich, wie anspruchsvoll die Aufgaben der Spielgruppenleiterinnen und -assistentinnen sind, und dass für die Weiterentwicklung ihres pädagogischen Handelns vielfältige und personenspezifische Möglichkeiten bestehen. Die Befunde lassen sich zu folgenden Entwicklungsbereichen (A–D) und -ansätzen (1–7) verdichten:

A. Ausgestaltung anforderungsreicher Gespräche (*sustained shared thinking*)

1. Interaktionsqualität: Gespräche mit Kindern aufgreifen, pflegen und schützen, Gesprächsfäden weiterspinnen, verbindlich an einem genauen gegenseitigen Verständnis arbeiten.

2. Sprachhandlungen: Neben dem Berichten von Erlebnissen und dem Erzählen von Geschichten auch das Erklären von Sachverhalten und Abläufen und das argumentative Beziehen und Vertreten eigener Standpunkte aufgreifen und anregen.

B. Ausgestaltung von Gruppenaktivitäten

3. Formen des gemeinsamen Tuns: Musterhafte Abläufe und Regeln möglichst klar – multimodal, nicht nur sprachlich – sichtbar machen und bei Bedarf auch thematisieren
4. «Öffentliches» Sprechen: Allen Kindern passende Gelegenheiten und zugeschnittene Unterstützung anbieten, um mit dem Zuhören und Sprechen in Gruppen vertraut zu werden

C. Stärkung und Einbezug aller Kinder

5. Teilhabe der Kinder: Auch in Gesprächen auf passende Teilhabeangebote für alle Kinder achten, die Bildung und Verfestigung ein- und ausschliessender Gruppen vermeiden.
6. Grundhaltungen: Kinder als Gesprächspartner/innen ernst nehmen, vor Verletzung schützen, ermächtigen (nicht nur disziplinieren oder sprachformal fördern).

D. Zusammenarbeit im Team auf der Mikroebene der Interaktion

7. Teamarbeit: Die Rollen in Gesprächen klären und deutlich machen, einander ergänzend zusammenarbeiten, Gespräche unter Erwachsenen sparsam einsetzen und klar markieren.

Diese Entwicklungsbereiche und -ansätze wurden in der schriftlichen Befragung sowie im Gruppeninterview von den Teilnehmenden validiert (s. unten, Abschnitte 4.2 und 4.3).

4.2 Schriftliche Befragung

Die Auswertungen der *schriftlichen Befragung* beruhen auf Antworten von 49 Personen: 33 Spielgruppenleiterinnen und 16 Assistentinnen. Der Rücklauf beträgt insgesamt 65% (63% bei den Spielgruppenleiterinnen und 70% bei den Assistentinnen).⁴ Im Folgenden werden die Ergebnisse der statistischen und inhaltsanalytischen Auswertungen zusammenfassend und nach den Kapiteln des Fragebogens geordnet berichtet. Nach jedem Kapitel werden die wichtigsten Befunde zusammengefasst. Der Fragebogen mit den Fragen und Antwortoptionen findet sich im Anhang.

Aus- und Weiterbildungen und aktuelle Tätigkeiten der Fachpersonen

Frage 1.1: Die Leiterinnen der Spielgruppen plus haben grossmehrheitlich eine *Ausbildung zur Spielgruppenleiterin* (91%) absolviert. Von den Assistentinnen verfügen 13% über eine Ausbildung. Insgesamt sind 67% aller Fachpersonen für die Spielgruppe ausgebildet. Von diesen Personen haben 74% ein Angebot der IG Spielgruppen in Uster genutzt, 10% ein Angebot des Alfred Adler Instituts und 16% Angebote verschiedener weiterer Träger. Knapp die Hälfte (48%) der Ausbildungen wurden zwischen 2010 und 2015 absolviert, 39% zwischen 2000 und 2009 und 13% vor 2000.

Frage 1.2: 73% aller Fachpersonen haben eine *Weiterbildung in Sprachförderung* besucht. Bei den Spielgruppenleiterinnen beträgt der Anteil 94%, bei den Assistentinnen 31%.

Frage 1.3: Eine grosse Mehrheit der Fachpersonen (78%) hat zwischen 2010 und 2015 mit der *Arbeit in der Spielgruppe plus* begonnen: 29% arbeiten seit 5–6 Jahren, 33% seit 3–4 Jahren und 16% seit 1–2 Jahren in der Spielgruppe plus. 22% der Fachpersonen geben an, schon seit mehr als 6 Jahren in Spielgruppen plus zu arbeiten.

Frage 1.4: Gut die Hälfte der Fachpersonen (53%) hat vor ihrer Tätigkeit in einer Spielgruppe plus bereits in einer *anderen Spielgruppe* gearbeitet (davon je ca. ein Drittel während 1–3, 4–8 oder 9–29 Jahren). Die andere Hälfte (47%) war bisher nur in Spielgruppen plus tätig.

⁴ Die Assistentinnen konnten nicht direkt angeschrieben werden. Lediglich 23 Assistentinnen haben den Fragebogen von ihren Spielgruppenleiterinnen erhalten.

Frage 1.5: Die *Pensen* der Fachpersonen *in den Spielgruppen plus* bewegen sich bei 27% zwischen 2.5 und 5 Stunden, bei 33% zwischen 6 und 8 Stunden, bei 22% zwischen 9 und 11 Stunden und bei 18% zwischen 12 und 20 Stunden pro Woche.

Frage 1.6: Ein Drittel der Fachpersonen (35%) ist neben der Spielgruppentätigkeit nicht berufstätig, ein zweites Drittel (31%) arbeitet in geringem Umfang (mit Kleinpensen bis 20%) in *anderen Berufen*, ein drittes Drittel (34%) geht umfangreicheren Berufstätigkeiten (mit Pensen von 21 bis 100%)⁵ nach.

Frage 1.7: Eine Fachperson (2%) hat ein Hochschulstudium absolviert, 14% eine höhere Fachschule und 76% eine Berufslehre. 8% der Fachpersonen verfügen nicht über eine *nachobligatorische Ausbildung*.

Frage 3.4:⁶ Die grosse Mehrheit der Fachpersonen (83%) spricht *Deutsch als Erstsprache* (17% verfügen neben Deutsch über eine weitere Erstsprache). 17% der Fachpersonen haben Deutsch als Zweitsprache gelernt, ihre Erstsprachen sind Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Englisch, Französisch und Tschechisch.

Zusammenfassung: Die prototypische Spielgruppen plus-Leiterin verfügt über eine Ausbildung der IG Spielgruppen Schweiz, Weiterbildungen zur Sprachförderung und mehrjährige Erfahrung sowohl in regulären Spielgruppen als auch in der Spielgruppe plus. Sie arbeitet zwei Halbtage pro Woche in der Spielgruppe und ist daneben nicht oder nur in geringem Umfang berufstätig. Sie verfügt über eine Berufslehre und spricht Deutsch als Erstsprache. Überraschend ist der mit 31% recht hohe Anteil an Assistentinnen, die ebenfalls eine Weiterbildung in Sprachförderung besucht haben. Auffällig ist auch die starke Stellung der IG Spielgruppen Schweiz als Ausbildungsträgerin. Elf Personen (22%) geben an, bereits seit mehr als 7 Jahren in Spielgruppen plus zu arbeiten. Daraus lässt sich vorsichtig schliessen, dass einige Fachpersonen aus dem Pilotprojekt weiterhin aktiv sind.⁷

Funktionen und Zusammenarbeit der Fachpersonen

Frage 2.1: In 90% der Teams sind die *Rollen* der Spielgruppenleiterin und -assistentin klar zugewiesen. 10% der Teams haben keine unterschiedlichen Rollen definiert.

Frage 2.2: Die Fachpersonen haben zu 15% weniger als ein Jahr, zu 17% 1–2 Jahren, zu 29% 2–4 Jahren, zu 17% 4–6 Jahren, zu 4% 6–8 Jahren und zu 4% 8–10 Jahre *Erfahrung in ihren Funktionen*.⁸

Frage 2.3: Die Fachpersonen sind grossmehrheitlich (96%) mit ihrer Rollenverteilung *zufrieden*. Nur je eine Fachperson hat diese Frage indifferent bzw. eher kritisch beantwortet. Angeführt werden u.a. folgende Gründe: Positiv beurteilt werden die sinnvolle und interessante Arbeit mit den Kindern, der Gestaltungsfreiraum dieser Tätigkeit, das günstigere Betreuungsverhältnis (Dank Zweierleitung) und die gute Zusammenarbeit. Kritisch angemerkt werden die geringe Entlohnung und die Ballung von Kindern, die noch kein Deutsch sprechen (und deshalb nicht mit den Fachpersonen reden können).

Fragen 2.4 und 2.5: Die *Spielgruppenleiterin* ist für die Organisation, Planung und Durchführung des Spielgruppen-Alltags zuständig, aber auch für die Sprachförderung, das Programm, die Elternkontakte und die administrativen Aufgaben. Sie trägt die finanzielle wie auch organisatorische Verantwortung. Die *Assistentin* hilft mit, unterstützt die Leiterin, übernimmt einzelne pflegerische oder organisatorische Aufgaben (z.B. den Znünitisch richten) und kümmert sich gelegentlich um kleinere Kindergruppen oder einzelne schwierige Kinder, damit die Spielgruppenleiterin ungestört arbeiten kann. Wenn

⁵ Gemeint hat die Fachperson hier vermutlich: 100% inklusive des Spielgruppen plus-Pensums.

⁶ Die Frage 3.4 wird vorgezogen, weil sie ebenfalls Auskunft über die individuellen Voraussetzungen der Fachpersonen gibt.

⁷ Mindestens sieben Antworten dürften allerdings auf ein Missverständnis zurückzuführen sein, da diese Personen angeben, bereits seit 2007 oder früher in Spielgruppen plus zu arbeiten – also bevor dieses Modell erstmals durchgeführt wurde.

⁸ Weitere 14% gaben an, seit mehr als 10 Jahren in dieser Funktion zu arbeiten. Spielgruppen plus gibt es allerdings erst seit 10 Jahren. Hier liegt offensichtlich ein Missverständnis der Fragestellung vor.

die Spielgruppenleiterin die Assistentin selbst bezahlen muss, kann sie wegen des tiefen Lohns keine hohen Anforderungen an sie stellen.

Frage 2.6: Die *Rollen* wurden bei 15% der Fachpersonen von vorgesetzten Personen *bestimmt* und bei 25% im Team gemeinsam ausgehandelt. 41% der Fachpersonen wurden direkt für die jeweilige Rolle angefragt, 19% haben als selbständige Spielgruppenleiterinnen ihre Rolle selbst definiert.

Frage 2.7 und 2.8: Die Teams pflegen eine offene *Gesprächskultur*. Besprochen wird alles, was mit dem Betrieb der Spielgruppe plus zu tun hat: Jahres- und Quartalsplanungen, Themen, Verläufe von Spielgruppenvormittagen, die Sprachförderung, das eigene pädagogische Handeln, Organisatorisches, Finanzielles, die einzelnen Kinder und ihre Familien, die Elternarbeit, die Verständigung mit fremdsprachigen Eltern, Weiterbildungserfahrungen und Vieles mehr. 100% der Fachpersonen geben an, dass es keine wichtigen Themen gibt, die im Team nicht auch besprochen würden.

Zusammenfassung: Die Rollenverteilung zwischen Spielgruppenleiterinnen und Assistentinnen sind in aller Regel geklärt. Die Leiterinnen tragen in jeder Hinsicht die Verantwortung und werden von den Assistentinnen bedarfsgerecht unterstützt. Viele Akteurinnen verfügen über mehrjährige Erfahrungen mit ihren Rollen und sind sehr zufrieden damit, u.a. wegen der sinnstiftenden und selbständigen Arbeit und der Zweierleitung. Trotz der eher hierarchisch verteilten Aufgaben besteht in den Teams eine offene Gesprächskultur.

Bedingungen und Wirksamkeit der Arbeit in der Spielgruppe plus

Frage 3.1: Knapp die Hälfte aller Fachpersonen (49%) arbeitet nur mit einer *Kindergruppe*. 32% sind in zwei Kindergruppen tätig, weitere 8.5% in drei, 8.5% in vier und 2% in sechs Gruppen. Eine grosse Mehrheit von 81% der Fachpersonen führt oder begleitet maximal zwei Gruppen.

Frage 3.2: Ein *Spielgruppenhalbtage* dauert grossmehrheitlich zwischen 2.5 (42%) und 3 Stunden (46%). Nur je 6% der Spielgruppen sind kürzer (2h) oder länger (3.5h).

Frage 3.3: In aller Regel (94%) werden pro Woche und Kindergruppe zwei *Treffen* durchgeführt. Nur 6% der Spielgruppen finden einmal wöchentlich statt.

Frage 3.4: Die Erstsprachen der Fachpersonen wurden oben bereits berichtet. Mit einer Ausnahme sprechen alle Fachpersonen (98%) *mehr als eine Sprache*. Häufig erwähnt werden Deutsch, Französisch, Englisch und Italienisch, gelegentlich auch Spanisch und Portugiesisch. Von den Sprachen der aktuellen Migrationsgruppen werden Albanisch und Mazedonisch je einmal genannt, während Türkisch oder Tamil fehlen. Einzelne Fachpersonen sprechen auch Rätoromanisch, Tschechisch oder Japanisch.

Frage 3.5: Die 33 Spielgruppenleiterinnen, die sich an der Umfrage beteiligt haben, führen insgesamt 53 Kindergruppen der Spielgruppe plus mit insgesamt 672 *Kindern*.⁹ Im Durchschnitt liegt die Gruppengrösse bei 13 Kindern. 10% der Gruppen haben weniger als 10 Kinder, 69% zwischen 10 und 13 Kinder und 21% mehr als 13 Kinder. Der Anteil der Kinder, die zuhause kein Deutsch sprechen, liegt im Durchschnitt bei 54%. In 11% der Gruppen beträgt er 0–20%, in 17% der Gruppen 21–40%, in 30% der Gruppen 41–60%, in 29% der Gruppen 61–80% und in 16% der Gruppen 81–100%. In 62% der Spielgruppen plus sprechen mehr als die Hälfte der Kinder zuhause kein Deutsch.

Frage 3.6: *Begünstigende Bedingungen* für die Arbeit in Spielgruppen plus betreffen die Organisationsform (regelmässiges Angebot, mehrmals pro Woche), die Anbindung an die Schule oder Schulverwaltung, den Gestaltungsspielraum der Spielgruppenleiterinnen, die Infrastruktur (Grösse, Helligkeit und Ausstattung der Räume, mehrere Räume, attraktive Lern- und Spielmaterialien, Spielmöglichkeiten im Freien, zentrale Lage), die finanzielle Unterstützung durch die Gemeinde oder Kirche (Anstellung der Assistentin, Unterstützung des Trägervereins, Subventionierung von Elternbeiträgen), die Gruppengliederung (genügend deutschsprachige Kinder, kleinere Gruppen von bis

⁹ Extrapoliert auf alle 52 Leiterinnen von Spielgruppen plus im Kanton Zürich ergibt das eine Anzahl von 84 Kindergruppen plus mit 1065 Kindern.

zu zehn Kindern, Kinder erst ab 2.5 Jahren), die Teamarbeit (Zweierleitung, klare Rollen, Austausch), die Vernetzung (mit dem Kindergarten, durch Logopädin, mit Familienbegleiterinnen von schritt:weise), die Anerkennung durch andere AkteurInnen (Eltern, Schulleitung, Schulbehörde) und Weiterbildung (Sprache 3000).

Frage 3.7: Zu den *erschwerende Bedingungen* für die Arbeit in Spielgruppen plus zählen Aspekte der Organisation (Zweierleitung als Vorgabe für Spielgruppen plus bei fehlender Finanzierung, Einzugsgebiete mit hohem Anteil an fremdsprachigen Familien bei mangelhaftem Deutschkurs-Angebot), die Gruppenzusammensetzung (zu wenig deutschsprachige Kinder, zu viele Kinder mit gleicher nicht-deutscher Erstsprache, zu junge Kinder, viele unruhige Kinder, Kinder mit fremden Sprachen und Spielkulturen), die Zusammenarbeit mit den Eltern (Erreichbarkeit der Familien, erschwelter Informationsfluss, mangelnde Zuverlässigkeit, Sprachbarrieren, andere Erziehungskulturen), die Finanzierung (keine Entschädigung für Assistentin, tiefer Nettolohn, keine Unterstützung durch Gemeinde, Raum-miete, keine Entschädigung für Gespräche mit Eltern, Fachstellen u.a.), die Raumverhältnisse (alles immer aufräumen müssen, kein Wasser oder WC in der Nähe, wiederholtes Umziehen), der grosse administrative Aufwand (für Lohn, AHV, Versicherung), fehlende Kompetenzen (bei notwendigen Abklärungen) und fehlende Anerkennung (durch Politiker/innen).

Frage 3.8: Nach Einschätzung der grossen Mehrheit der Fachpersonen wirkt sich die *Zweierleitung* in der Spielgruppe plus stark (70%) oder eher stark (24%) positiv auf das sprachliche Lernen der Kinder aus. Zwei Fachpersonen (4%) beantworten diese Frage indifferent und eine (2%) moderat kritisch.

Frage 3.9: Der *Besuch* einer Spielgruppe plus wirkt sich nach Einschätzung der Fachpersonen gross-mehrheitlich stark (62%) oder eher stark (27%) positiv auf das sprachliche Lernen der Kinder aus. Eine Fachperson (2%) beurteilt die Wirkung indifferent, vier (9%) als eher schwach.

Frage 3.10: Neben der deutschen Sprache wurden viele *andere Bereiche* genannt, in welchen die Kinder durch den Besuch einer Spielgruppe plus profitieren können. Dazu gehören soziale Fähigkeiten (Umgang mit Gleichaltrigen, Gemeinschaft erleben, Konfliktfähigkeit), Selbständigkeit (sich von Eltern lösen, Kreativität entwickeln), das Sammeln realer Erfahrungen (Natur, Beziehungen, Spiel), motorische Fähigkeiten (u.a. basteln, klettern, still sitzen), kulturelle Erfahrungen (kulturelle Vielfalt, Integration, gesunde Essgewohnheiten), Spracherfahrungen (Erstkontakt, Sprachbad, Verständigung trotz Sprachbarrieren, Verse und Lieder kennenlernen, zuhören) und Vorbereitung auf den Kindergarten (Rituale, Regeln, Umgebung, Schulweg).

Frage 3.11: Die Frage nach den *besonderen Anliegen* der Fachpersonen bei der Ausgestaltung ihres Spielgruppenprogramms nennen die Fachpersonen einerseits bestimmte Förderbereiche, die ihnen wichtig sind: die Sprache (Geschichten erzählen, Verse und Lieder, Sprachfördersequenzen, vorlesen, Rollenspiele, Bilderbücher betrachten, viel mit Kindern sprechen, Dialoge führen, einfache Wörter und Sätze verwenden), die Fein- und Grobmotorik (werken, basteln, draussen spielen, unterwegs sein), Rituale (gemeinsam Essen, Festtage, Jahreszeiten, Abläufe einhalten), die Musik (Singen), soziale Fähigkeiten (Respekt, Konflikte austragen, sich behaupten) und Selbständigkeit (auf dem WC, beim Znüni, in der Garderobe). Andererseits geben die Fachpersonen an, was ihnen bei ihrem eigenen pädagogischen Handeln besonders wichtig ist: das Wohlbefinden der Kinder (Freude haben, etwas lernen), eine ganzheitliche Förderung, die Selbständigkeit der Kinder, Wertschätzung für und Vertrauen in die Kinder und Eltern, verlässliche Strukturen (Tagesablauf), viel Zeit für freies Spiel, ein flexibler Umgang mit dem eigenen Programm, ein altersgerechtes und anregendes Angebot, Förderung ohne Überforderung sowie Gleichbehandlung und Fairness.

Frage 3.12: Die Fachpersonen gewichten allgemeine *Ziele der Spielgruppenarbeit* (sich in einer Gruppe zurechtfinden, sich von den Eltern lösen, in verschiedenen Bereichen gefördert werden, in einer anregenden Umgebung spielen) höher als integrationsspezifische Ziele (sich auf Deutsch verständigen, die hiesige Kultur kennenlernen). Die Assistentinnen gewichten den Deutscherwerb etwas stärker und weitere eigene Ziele weniger stark:

Ziele	mittlere Rangierung	
	alle Fach- personen	nur Assi- stentinnen
Die Kinder lernen, sich in einer Kindergruppe zurechtzufinden.	2.4	2.5
Die Kinder lernen, sich von den Eltern zu lösen.	2.8	2.9
Das Lernen der Kinder wird in verschiedenen Bereichen gefördert.	3.1	3.3
Die Kinder haben Gelegenheit, in anregender Umgebung zu spielen.	3.5	3.6
Die Kinder lernen, sich auf Deutsch zu verständigen.	4.0	3.3
anderes, nämlich: ...	4.6	7.0
Die Kinder lernen die hiesige Kultur kennen.	5.7	5.3

Abbildung 6: Rangierung von Bildungszielen der Spielgruppe plus.

Als weitere Ziele nennen die Fachpersonen den Deutscherwerb (und problematisieren dabei die fehlende sprachliche Durchmischung), verschiedene Sozialkompetenzen (Konfliktfähigkeit, Zusammenleben in der Gruppe, persönliche Standpunkte akzeptieren, Freunde finden), den Aufbau von Vertrauen und Selbständigkeit sowie Gesundheitsaspekte (Bewegung und Ernährung).

Frage 3.13: Die *Besonderheiten von Spielgruppen plus* im Vergleich mit regulären Spielgruppen sehen die Fachpersonen insbesondere in folgenden Bereichen: Erstens ermöglicht die Zweierleitung einen günstigeren Betreuungsschlüssel (z.B. 2:15 statt 1:10) und damit bessere Möglichkeiten, um auf die Kinder einzugehen. Zweitens hat die Sprachförderung einen besonderen Stellenwert, einerseits bei der Durchführung spezifischer Sprachfördersequenzen (auf der Basis von spezifischen Weiterbildungen, Programmen und Materialien wie KonLab oder Bildung 3000), andererseits durch einen bewussten Umgang mit Sprache im Spielgruppenalltag (beim Führen von Gesprächen, durch sprachliches Begleiten von Aktivitäten). Die Spielgruppe plus wird aber auch vehement kritisiert, weil sie die sprachliche Durchmischung erschwert, wodurch gleichaltrige Sprachvorbilder fehlen und das Risiko steigt, dass sich Kinder in ihren Erstsprachen und nicht in Deutsch unterhalten. Die Weiterbildung wird als sehr wichtig, im Kanton Zürich aber als ungenügend beurteilt. Schliesslich werden der enge Elternkontakt und die gelebte Multikulturalität als weitere Besonderheiten der Spielgruppen plus erwähnt. Eine Fachperson weist darauf hin, dass sich eine gute reguläre Spielgruppe bis auf das systematische Sprachförderprogramm nicht von einer Spielgruppe plus unterscheidet.

Zusammenfassung: Eine Spielgruppenleiterin leitet typischerweise eine oder zwei Kindergruppen von je 13 Kindern, von denen gut die Hälfte Deutsch als Zweitsprache lernt. Die Gruppen treffen sich zweimal wöchentlich während 2.5 bis 3 Stunden. Die Fachperson spricht Deutsch und eine weitere Sprache, aber keine der aktuellen Migrationssprachen. Im Kanton Zürich dürften ca. 84 Kindergruppen mit ca. 1070 Kindern als Spielgruppen plus geführt werden. Infrastruktur, finanzielle Unterstützung, Gruppenzusammensetzung, Teamarbeit und lokale Vernetzung sind zentrale Faktoren der Begünstigung oder Erschwerung der Arbeit in Spielgruppen plus. Die Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Eltern aus anderen Sprachgruppen bildet eine weitere Herausforderung.

Die positiven Wirkungen a) der Zweierleitung sowie b) des Besuchs einer Spielgruppe plus im Allgemeinen auf das sprachliche Lernen der Kinder werden von den Fachpersonen sehr klar und fast ausnahmslos bestätigt. Die Kinder sollen aber in der Spielgruppe auch in den Bereichen der sozialen Fähigkeiten, der Selbständigkeit, der Natur- und Kulturerfahrungen sowie durch die Vorbereitung auf den Kindergarten profitieren. Neben diesen und weiteren Förderbereichen ist es den Fachpersonen auch wichtig, den Kindern ein altersangemessenes, gemeinschaftliches, wertschätzendes, anregendes und gesundes Bildungsangebot mit Platz für alle Kinder und viel Freiraum für ihre Interessen und Initiativen bereitzustellen.

Wie die Gewichtung der verschiedenen Bildungsziele zeigt, stehen auch in Spielgruppen plus allgemeine frühpädagogische Anliegen im Vordergrund, während Sprachförderung und kulturelle Integration etwas geringere Bedeutung haben. Hier dürften sich Spielgruppen plus nicht von regulären Spielgruppen unterscheiden. Markante Unterschiede bestehen aber in der Zweierleitung und ihren Vorteilen für die Arbeit mit den Kindern und im Team sowie im hohen Stellenwert der Sprachförderung (wobei sich die Spielgruppe plus insbesondere durch die spezifischen Sprachfördersequenzen

und die darauf ausgerichtete Weiterbildung abheben). Diese Aussage der Fachpersonen steht in einem gewissen Widerspruch zur Bedeutung der Sprachförderung im Vergleich mit anderen Bildungszielen. Zudem gibt es kritische Stimmen zur fehlenden sprachlichen Durchmischung der Gruppen und zur Qualität der Weiterbildungsangebote im Kanton Zürich.

Praxis der Sprachförderung in Spielgruppen plus

Frage 4.1: Die *Sprachförderung in Spielgruppen plus* wird von den Fachpersonen wie folgt beschrieben: Bei der alltagsintegrierten, ungeplanten Sprachförderung geht es um sprachliches Begleiten beim Rollenspiel, Mitspielen, Werken oder Aufräumen sowie um das Aufgreifen von Kinderfragen. Dabei kommen Alltagsgegenstände, Spielmaterialien, Lieder, Verse, Bilderbücher oder Handpuppen zum Einsatz. Bei der gezielten, lektionsartigen Sprachförderung wird gemäss einem Programm (KonLab, Bildung 3000) Schritt für Schritt weitergearbeitet (z.B. von Silben über Wörter bis zu Sätzen). Dazu führt die Fachperson im Kreis oder auch in Gruppen- oder Einzelsituationen angeleitete Sequenzen von 10 bis 30 Minuten durch. Eine Spielgruppenleiterin beurteilt das KonLab-Training, welches sie jahrelang eingesetzt hat, als zweifelhaft für den Deutscherwerb und demotivierend für die Kinder.

Frage 4.2: Die Fachpersonen geben für ihre Sprachförderung folgende *Ziele* an: Die Kinder sollen zuhören dürfen (sie müssen nicht gleich selber sprechen), dabei besser verstehen lernen und mit der Zeit Vertrauen und Mut für eigene Beiträge fassen. Sie sollen sich in der Sprache wohlfühlen, daran Freude haben, miteinander kommunizieren, beim Kindergarteneintritt einen guten Start haben. Die Kinder sollen schrittweise den Rhythmus, die Melodie, die Wortformen, die Wortbildung, die Wortarten, den Satzbau der deutschen Sprache vermittelt bekommen. Sie sollen so viel Deutsch wie möglich hören, wenn nötig korrigiert und in ganzen Sätzen. Die Förderung soll differenziert erfolgen: Einfache sprachliche Elemente und alltägliche Gegenstände und Tätigkeiten für Kinder ohne Deutschkenntnisse, anspruchsvollere Wortspiele und Wortschatzerweiterungen für die fortgeschrittenen Kinder. Die Fachpersonen sollen gute Sprachvorbilder sein.

Frage 4.3: Im Umgang mit den Kindern achten die Fachpersonen *besonders* auf folgende *Aspekte* ihrer Sprachförderung: Sie sprechen selber langsam deutlich und in Sätzen. Sie bieten viel Gelegenheit zum Wiederholen. Sie begleiten das eigene Tun sprachlich und verknüpfen Begriffe mit Gegenständen oder Bildern. Sie achten auf lockere, spielerische, lustige, abwechslungsreiche und motivierende Aktivitäten. Sie sind den Kinder ein Sprachvorbild, geben ihnen Zeit zum Sprechen, greifen ihre Ideen auf und reiten nicht auf Fehlern herum. Sie fördern die Kinder altersgemäss und nach Möglichkeit in sprachlich gemischten Gruppen. Neben diesen konkreten, handwerklichen nennen die Fachpersonen auch grundlegende pädagogische Aspekte: Beteiligungsmöglichkeiten für alle Kinder, den Aufbau von Vertrauen, die Kommunikation auf Augenhöhe, Geduld, Motivierung und Freiwilligkeit.

Frage 4.4: 92% der Fachpersonen schätzen die *Wirkung ihrer Sprachförderung* positiv ein (35% als gross, 53% als eher gross und weitere 4% dazwischen). Je 4 % sind indifferent oder halten die Wirkung für eher gering.

Frage 4.5 und 4.6: Praktisch alle Spielgruppenleiterinnen (97%) und ein Grossteil der Assistentinnen (75%) geben an, *spezifische Sprachfördersequenzen* durchzuführen. Sie dauern im Durchschnitt 19 Minuten pro Tag (mit einer Streuung von 7.5 Minuten bis 30 Minuten).

Frage 4.7: Die Fachpersonen beschreiben die *Durchführung* ihrer spezifischen Sprachfördersequenzen wie folgt: Thematisch geht es um Alltagstätigkeiten (Brötchen backen), Tiere, Familienmitglieder, Spielsachen, Jahreszeiten, Farben oder Zahlen. Objekte und Bilder werden im Spiel verwendet und benannt. Verse und Lieder werden gemeinsam aufgesagt, Spiele (z.B. Memory, Angelspiel, Kimspiel) gespielt und Bücher angeschaut. An Materialien kommen einerseits besondere didaktische Objekte aus den Sprachförderprogrammen KonLab und Bildung 3000 (Bild- und Symbolkarten, Bilder, Objekte, Buchstaben- und Zahlenkarten) zum Einsatz. Andererseits werden Plüschtiere sowie eigene Lieder, Verse, Bewegungs- und Fingerspiele verwendet. Die Sprachfördersequenzen werden von der Spielgruppenleiterin durchgeführt und evtl. von der Assistentin unterstützt. Sie werden so eingeplant, dass während 2–3 Wochen am gleichen Thema gearbeitet wird – teils in der Grossgruppe, teils in Kleingruppen oder mit einzelnen Kindern. Die Sequenzen werden am Tisch, im Stuhlkreis oder auf dem Fussboden durchgeführt, teils in separaten Räumen damit sich die Kinder besser konzentrieren kön-

nen. Die Fachpersonen sprechen Hochdeutsch, verknüpfen die sprachlichen mit körperlichen Aktivitäten, Liedern und Bildern und versuchen so eine abwechslungsreiche, spielerische Sequenz zu gestalten. Womöglich werden im Lauf des Vormittags Gelegenheiten zum Wiederholen des Gelernten eingeplant.

Frage 4.8: In spezifischen Sprachfördersequenzen setzen die Fachpersonen in aller Regel (93%) auch spezifisches *didaktisches Material* ein. Genannt werden u.a. didaktische Materialien aus Förderprogrammen (Karten von Bildung 3000, KonLab, Aellig & Alt, Satzbautableau, Schubi-Material), selbst gestaltetes didaktisches Material, Buchstaben, Bilder (auch Wimmelbilder) in Büchern und Zeitschriften, Spielfiguren (Marionetten, Handpuppen, Plüschtiere), Bastelmaterialien, Spiele, Tücher, Naturmaterialien und Alltagsgegenstände.

Frage 4.9: Die *Wirkung der spezifischen Sprachfördersequenzen* wird von 71% der Fachpersonen positiv beurteilt (von 37% als gross, von 30% als eher gross, von 4% dazwischen). 9% beurteilen die Wirkung indifferent und 18% kritisch (16% als eher gering, 2% als eher gering bis gering). Die zehn Spielgruppenleiterinnen mit der längsten Erfahrung (mit 7 oder mehr Jahren) beurteilen die Wirkung der Sprachfördersequenzen etwas kritischer (20% als gross, 40% als eher gross, 10% als indifferent und 20% als eher gering).

Zusammenfassung: Die Sprachförderung in Spielgruppen plus wird einerseits als alltagsintegrierte, situativ entwickelte und andererseits als curriculare, geplante und durch die Fachperson gesteuerte Sprachförderung umgesetzt. Die Fachpersonen wollen mit ihrer Sprachförderung einerseits eine einladende und unterstützende Sprachumgebung schaffen, um die Kinder allmählich auf die Sprachkultur des Kindergartens vorzubereiten. Andererseits soll die deutsche Sprache schrittweise von kleinen zu grösseren Bausteinen voranschreitend und an die Sprachstände der Kinder angepasst vermittelt werden. In ihrem eigenen Handeln bei der Sprachförderung achten die Fachpersonen darauf, als Sprachvorbilder verständlich zu sprechen, ihr Handeln sprachlich zu begleiten, den Kindern Gelegenheit zum Wiederholen zu geben, ihre Ideen aufzugreifen und sie adaptiert zu unterstützen. Dabei geht es ihnen um einen respektvollen, inklusiven und ermächtigenden Umgang mit den Kindern. Die Wirkung ihrer Sprachförderung auf das sprachliche Lernen der Kinder schätzen die Fachpersonen als klar positiv ein.

Praktisch alle Spielgruppenleiterinnen führen täglich spezifische, ca. 20-minütige Sprachfördersequenzen durch. Sie werden in unterschiedlichen Sozialformen realisiert, von der Spielgruppenleiterin angeleitet und von der Assistentin unterstützt. Die Teilnahmeverpflichtung für die Kinder wird unterschiedlich gehandhabt. In diesen Sequenzen werden anhand von Alltagsthemen und didaktischen Materialien sprachliche Einheiten nach Vorgabe eines Förderprogramms spielerisch bearbeitet. Dabei werden die Programme KonLab oder Bildung 3000 eingesetzt, viele Fachpersonen verwenden aber auch Alltagsgegenstände und eigene Materialien. Die Wirkung dieser Sprachfördersequenzen auf das sprachliche Lernen der Kinder wird kritischer eingeschätzt als bei den bisher berichteten Wirkfaktoren (Zweierleitung, Spielgruppenbesuch allgemein, Sprachförderung allgemein), die Einschätzung ist aber immer noch klar positiv. Erfahrende Fachpersonen sind in ihrem Urteil etwas kritischer als die gesamte Stichprobe, und eine Spielgruppenleiterin bezweifelt den Nutzen dieser Sequenzen grundsätzlich.

Insgesamt erstaunt, dass die spezifischen Sprachfördersequenzen fast durchgängig umgesetzt und so positiv beurteilt werden. Die Befunde zeigen eine deutliche Kluft zwischen diesem Ansatz und einer stärker alltagsintegrierten Sprachförderung, und zwar sowohl auf der Ebene der Ziele als auch der konkreten Durchführung. Die Fachpersonen scheinen von den programmgestützten Sprachfördersequenzen nicht durchwegs überzeugt zu sein, gestalten sie aber nach eigenem Gutdünken auch freier und scheinen mit dem Nebeneinander der Ansätze gut klarzukommen. Mit dem Orientierungsrahmen FBBE sind die Sprachfördersequenzen allerdings nicht kompatibel.

Einschätzung der vorgeschlagenen Ansätze zur Weiterentwicklung der Sprachförderung

Fragen 5.1 bis 5.8 sowie 5.10 bis 5.17: Die aus Video-Sequenzanalyse gewonnenen *Entwicklungsansätze* werden von den Fachpersonen wie folgt gewichtet (in den Spalten «Bedeutung» und «Gelingen» ist jeweils die Rangfolge der Ansätze angegeben):

Ansatz	Bedeutung	Gelingen
Gespräche mit Kindern sorgfältig ausgestalten.	1	2
Muster und Regeln verwenden und besprechen.	2	3
Allen Kindern passende Rollen und Beteiligungsmöglichkeiten anbieten.	3	5
Kindern als gleichwertige Gesprächspartner/-innen begegnen.	4	1
Kinder beim Verstehen und Produzieren längerer Gesprächsbeiträge unterstützen.	5	6
Allen Kindern den Mitvollzug von Gesprächen ermöglichen.	6	7
Als Erwachsene in Gesprächen bewusst zusammenarbeiten.	7	4
Die Kinder beim «öffentlichen» Sprechen vor Publikum unterstützen.	8	8

Abbildung 7: Rangierung von Entwicklungsansätzen der Sprachförderung in Spielgruppen plus. Die Rangfolge in der mittleren Spalte gibt darüber Auskunft, welche Relevanz die Fachpersonen den Ansätzen zuschreiben. Die Rangfolge in der rechten Spalte beschreibt den Grad ihrer Vertrautheit mit diesen Ansätzen.

Im Hinblick auf die Bedeutung dieser Ansätze für das sprachliche Lernen der Kinder finden sich auf den ersten vier Rangplätzen Ansätze, welche auf Einzelgespräche, Beteiligung und Rituale ausgerichtet sind. Erst auf Rang fünf folgt ein stärker sprachdidaktischer Ansatz. Die interaktive Zusammenarbeit unter Erwachsenen und das «öffentliche» Sprechen der Kinder vor Publikum und das Mitvollziehen von Gesprächen in der Publikumsrolle sind von geringerer Priorität. Im Hinblick auf das Können der Fachpersonen zeigt sich ein ähnliches Bild. Grössere Diskrepanzen zwischen Bedeutung und Gelingen zeigen sich nur für die Behandlung von Kindern als gleichwertige Gesprächspartner (das ist eher wichtig und gelingt sehr gut) und für die interaktive Zusammenarbeit der Erwachsenen (das ist wenig wichtig und gelingt eher gut). Die Aspekte, die mit Gesprächen im Plenum (mit Bühne- und Publikumsrollen) zu tun haben, sind im Urteil der Fachpersonen wenig bedeutsam und gelingen schlechter.

Frage 5.9: Verschiedene Fachpersonen haben *weitere Ansätze* genannt, die sie für eine erfolgreiche Sprachförderung in Spielgruppen plus für wichtig halten: das Beobachten und Reflektieren des eigenen Handelns, die Elternarbeit, die ganzheitliche Förderung (durch Verbindung von Sprache und Bewegung), das Unterstützen der Kommunikation unter den Kindern und das häufige Wiederholen (vom Leichten zum Schweren). Zusätzlich wird auf zwei Schwierigkeiten der Sprachförderung in Spielgruppen plus hingewiesen: den grossen Altersunterschied zwischen 2.5- und 4.5-Jährigen sowie die fehlenden deutschsprachigen Kinder, die von ihren Eltern nicht in Spielgruppen plus angemeldet werden, so dass die fremdsprachigen Kinder nicht integriert, sondern segregiert werden.

Frage 5.18: Einige Fachpersonen haben *weitere Bereiche der Sprachförderung* genannt, zu welchen sie gerne Anregungen erhalten würden. Dazu gehören Gefässe für regelmässiges Coaching und Erfahrungsaustausch, praktische Beispiele (Tipps, Ideen, Fördermaterial, Übungen), Förderung von Kindern mit spezifischen Sprachförderbedürfnissen (Spracherwerbsverzögerungen, sehr geringe Deutschkenntnisse), Möglichkeiten zum Einbezug der Eltern (z.B. mit Bilderbüchern in Familiensprachen), Möglichkeiten zur Verbindung von Sprache und Bewegung. Zudem wurden Rahmenbedingungen erwähnt, die für das Gelingen der Sprachförderung in Spielgruppen plus entscheidend sind (eine bessere sprachliche Durchmischung, die Zweierleitung und finanzielle Unterstützung zu deren Finanzierung).

Frage 5.19: Die Fachpersonen haben eine Reihe von *positiven Erfahrungen mit Sprachförderung* genannt, die sie anderen Spielgruppenleiterinnen und Assistentinnen weiterempfehlen würden. Dazu gehören Videobeispiele und theoretische Grundlagen, unterstützende Coachings, das Evozieren und unterstützen komplexer Sprachproduktionen bei Kindern (auch Gespräche über aktuelle Themen), konkrete Beispiele, wie Sprachförderung in den Alltag eingebaut werden kann, Ideen von guten Internetseiten (z.B. www.leseanimation.ch), Elternarbeit, geduldig und vertrauensvoll auf Kinder eingehen, lockere Spielsituationen schaffen (nicht nur ein Programm durchziehen), Lernwege und Förderung der Kinder dokumentieren, Weiterbildung zu Bildung 3000 (guter Kurs, gutes Material).

Zusammenfassung: Die Fachpersonen priorisieren Entwicklungsansätze, die eher auf Einzelgespräche sowie auf Rituale und den Einbezug aller Kinder ausgerichtet sind. Gleichzeitig fühlen sie sich in die-

sen Bereichen aber auch kompetenter. Die Ansätze, die sich auf komplexere Kommunikationssituationen (längere Gesprächsbeiträge, kollektive Interaktionen mit Bühne und Publikum) sowie auf die interaktive Zusammenarbeit der Fachpersonen beziehen, beurteilen sie als weniger wichtig, und ihre eigenen Kompetenzen in diesen Bereichen als weniger ausgeprägt. Die Ergebnisse der Video-Sequenzanalyse relativieren diese Einschätzungen ein Stück weit, wie später in Abschnitt 4.4 noch gezeigt werden soll.

Die von den Fachpersonen genannten weiteren Ansätze und Förderbereiche sowie die positiven Erfahrungen mit Sprachförderung weisen einige Gemeinsamkeiten auf: Zunächst zeigt sich hier, dass die Teilnehmenden des FSQ-Videocoachings diese Methode als sehr gewinnbringend erlebt haben. Das gemeinsame Reflektieren des eigenen Handelns, die Gefässe für den kollegialen Austausch, die Arbeit mit Videosequenzen, die Fokussierung komplexer Sprachproduktionen und die gewünschte Wissenschaftsbasierung weisen deutlich darauf hin. Daneben werden weitere zentrale Anliegen genannt, die bisher nicht im Fokus des Videocoaching-Ansatzes stehen, darunter die Elternarbeit zum Thema Sprachförderung, das sprachliche Lernen unter Kindern, ein entspannter, kommunikationsfokussierter Zugang zu Sprachförderung oder der Bedarf an Weiterbildung zu spezifischen Themen (Spracherwerbsverzögerungen, Bildung 3000). Als weitere Konstante erweist sich der kritische Hinweis auf die fehlende sprachliche Durchmischung bzw. auf den problematischen segregierenden Effekt der Spielgruppe plus als besonderes, zielgruppenspezifisches Angebot.

Anliegen zur Weiterentwicklung der Sprachförderung

Frage 6: Die Fachpersonen haben eine Palette von Massnahmen genannt, die sie bei der Weiterentwicklung ihrer Sprachförderung unterstützen würden. Gewünscht werden erstens qualifizierte Weiterbildungsangebote (durch Fachpersonen, vertiefend, auch theorie- und forschungsbasiert, längerfristig, mit videobasierten Einzelcoachings), Gefässe für Austausch und Reflexion (Hospitationen und kollegiales Feedback, Videobeispiele aus der eigenen Praxis, Ideen sammeln und austauschen) und Impulse zu verschiedenen Themen (Sprache und Körper, entwicklungsauffällige Kinder, neuartige Spiele, gute Bücher und Kamishibay). Zweitens wird gewünscht, dass das Modell der Spielgruppe plus überprüft und optimiert wird (u.a. Verzicht auf das «plus», um deutschsprachige Familien anzusprechen, klare Kriterien, finanzielles Engagement des Kantons, Sicherung der Zweierleitung, bessere Löhne, mehr Subventionen an Eltern oder Träger, längerfristige Verträge, Instrument zur Qualitätssicherung, Standortbestimmungen, Zugang zu geeigneten und bezahlbaren Räumlichkeiten, Zugang zu Dolmetscherdiensten und Logopädie). Es wird befürchtet, dass die Spielgruppen plus-Idee einfach zerplatzen wird, trotz grossem Engagement der Fachpersonen (v.a. in Weiterbildungen), da Spielgruppen plus keine echte zusätzliche Unterstützung erfahren. Drittens wird die Idee eingebracht, Familien mit sehr geringen Deutschkenntnissen durch Hausbesuche den Start zu erleichtern.

Zusammenfassung: Hier zeigt sich erneut der deutliche Bedarf nach qualifizierter Weiterbildung und einem unterstützenden Umfeld für das kollegiale Lernen (z.B. in Form von Hospitationen, Coachings und Austauschtreffen). Zudem wird eine Überprüfung des Konzepts und der Finanzierung der Spielgruppen plus gefordert.

Bündelung der Ergebnisse

Auf der Grundlage schriftlichen der Befragung von 63% aller Spielgruppenleiterinnen und 31% aller Assistentinnen von Spielgruppen plus und der statistischen und inhaltsanalytischen Auswertungen dieser Daten lassen sich für die Spielgruppen plus folgende Kernaussagen formulieren:

1. Die *Umsetzung* der Spielgruppe plus im Kanton Zürich erfolgt sehr konzeptnah, konsequent und nach wie vor mit hohem Engagement. Heute profitieren rund 1070 Kinder in ca. 84 Kindergruppen unter der Leitung von je ca. 52 Leiterinnen und Assistentinnen von diesem Angebot. Die Gruppen sind mit durchschnittlich 13 Kinder eher zu gross, dafür ist der Anteil der Kinder, die Zuhause kein Deutsch sprechen, mit 56% geringer als befürchtet (allerdings immer noch viel zu hoch für effektives immersives Lernen von Peers).

2. Die *Leiterinnen und Assistentinnen* der Spielgruppen plus verfügen über die erforderlichen Aus- und Weiterbildungen sowie über gewisse mehrsprachige Ressourcen. Ihre Rollen sind geklärt und die Zusammenarbeit funktioniert sehr gut. Unterstützend wirken eine angemessene Infrastruktur und Sub-

ventionierung sowie eine gute lokale Vernetzung. Knacknüsse bilden die fehlende sprachliche Durchmischung der Gruppen, fehlende Mittel für die Entlohnung der Assistentin und die Zusammenarbeit mit fremdsprachigen Eltern.

3. Die «besonderen» *Spielgruppen plus* unterscheiden sich nicht grundsätzlich von den regulären Spielgruppen. Markante Unterschiede bestehen nur in der Zweierleitung und in der Fokussierung auf Sprachförderung. Die Zweierleitung spielt für das hohe Engagement der Fachpersonen, aber auch für die wirksame Unterstützung des sprachlichen Lernens eine zentrale Rolle. Leider ist ausgerechnet dieses Merkmal nicht durch Ressourcen abgesichert. Im Bereich der Sprachförderung bilden die spezifischen Sprachfördersequenzen ein Spezifikum der *Spielgruppen plus*. Sie werden – trotz einiger kritischer Stimmen – in praktisch allen *Spielgruppen plus* regelmässig realisiert, wobei neben den Programmen KonLab und Bildung 3000 auch eigene, weniger vorstrukturierende Aktivitäten und Materialien zum Einsatz kommen. Die stärker programm-basierten Sequenzen stehen in einem gewissen Widerspruch zum Bildungsverständnis des Orientierungsrahmens FBBE sowie der alltagsintegrierten Sprachförderung.

4. Die aus den Video-Sequenzanalysen resultierenden *Entwicklungsansätze* werden von den Fachpersonen unterschiedlich gewichtet. Auf Einzelgespräche ausgerichtete Aspekte von Interaktionsqualität sowie Fragen des Einbezugs aller Kinder und des Einsatzes von Ritualen sind von höherer Priorität als die Förderung längerer Gesprächsbeiträge, Aspekte des kollektiven Kommunizierens oder die interaktive Zusammenarbeit der Erwachsenen. Die Einschätzungen der Bedeutung und des Gelingens (d.h. des Umsetzungserfolgs) der einzelnen Ansätze korrespondieren: Was den Fachpersonen bedeutsamer erscheint, das gelingt ihnen nach eigenen Angaben auch besser.

5. Für die *Weiterentwicklung der Sprachförderung* wünschen sich die Fachpersonen einerseits qualifizierte Weiterbildungsangebote und Gefässe für kollegiale Coachings und Austauschtreffen. Andererseits wird eine Überprüfung des *Spielgruppen plus*-Modells vorgeschlagen. Dabei muss insbesondere bedacht werden, ...

- a) ob vom besonderen Angebot der *Spielgruppe plus* Abstand genommen werden sollte, um eine bessere sprachliche Durchmischung zu erreichen;
- b) ob das Element der spezifischen Sprachfördersequenz beibehalten werden soll und
- c) wie die Finanzierung der Zweierleitung verbessert und langfristig gesichert werden kann.

4.3 Gruppeninterview

Bei der Durchführung des Gruppeninterviews wurden nur die Teile 1 (zum Ist-Zustand) und 2 (zum Soll-Zustand) explizit abgefragt. Zu den Themen von Teil 3 (Spielgruppe plus als «besonderes» Angebot, Weiterentwicklung der Spielgruppen) hatten wir im Verlauf des Gesprächs bereits viele Informationen erhalten. Die folgende Tabelle gibt eine thematische Übersicht:

Zeit	Themen	Zeile
17:00	Begrüssung, Information und Vorstellungsrunde	1
17:15	Start Teil 1: Praxisbeispiele zur alltagsintegrierten Sprachförderung	202
17:21	Dialekt, Standard und Erstsprachen, Mehrsprachigkeit, Sprachenprestige	253
17:42	Erwartung an die SGplus: Kinder lernen hier Deutsch	560
17:45	Elterninformation über SG-Angebot, Subventionsmöglichkeiten	598
17:51	Praxisbeispiele zur spezifischen Sprachförderung, Kontroverse, weitere Beispiele	701
18:10	Zwischenfazit und weitere Praxisbeispiele (Rituale, Geschichten)	987
18:21	sprachlicher Input der Fachperson, viel oder wenig sprechen	1143
18:29	Zusammenarbeit mit Eltern, unterschiedliche Bildungskulturen	1240
18:35	Zusammenarbeit mit Fachpersonen (Heilpädagogin, Logo, Kinderärztin)	1322
18:46	Fallbeispiele von Kindern und Eltern	1489
19:08	Start Teil 2: Vorstellen und klären unserer Empfehlungen (mit Tischpapier)	1826
19:19	Projekte im Spielgruppenfeld (Wikozudi, Nachfolgeprojekt, FKS)	1955
19:23	Grundprobleme des «plus»-Modells (Konkurrenz, heterogene Ausbildung)	2017
19:27	Sonderstellung der Stadt Zürich (Halbtageskita)	2081
19:30	Grundprobleme des «plus»-Modells (Entmischung, Sprachenvielfalt als Chance, Zweierleitung, kommunale Unterschiede)	2126
19:39	Wünschbarkeit eines kantonalen Engagements (Ressourcen, Autonomie)	2294
19:46	Projekt Weiterbildungsinitiative (Koordination mit SSLV, Wikozudi, FKS)	2407

Abbildung 8: Thematischer Verlauf des Gruppeninterviews.

Im Folgenden werden einige zentrale Themen aus dem Gruppeninterview zusammenfassend dargestellt. Der validierenden Funktion dieser Erhebung entsprechend werden Themen ausgewählt, die an die Ergebnisse der Video-Sequenzanalyse sowie der Befragung anschliessen: die Sprachförderung in Spielgruppen plus, die Spielgruppe plus als «besonderes» Angebot, Perspektiven für die Weiterbildung der Fachpersonen, Perspektiven für die Konzeption von Spielgruppen plus und weitere wichtige Ergebnisse.

Die Sprachförderung in Spielgruppen plus

Die *alltagsintegrierte Sprachförderung* beschreiben die Fachpersonen eher allgemein. Sie sprechen mit den Kindern, wenn sie ihr Spiel begleiten, mit ihnen etwas kochen oder basteln oder ihnen beim Händewaschen helfen. Von diesen Beschreibungen ausgehend wechseln sie im Interview zu anderen Themen der Sprachförderung, die ihnen aus der Weiterbildung vertraut sein dürften (die Rolle des Sprachrhythmus beim Erwerb einer Fremdsprache, den Einsatz von Dialekt und Standardsprache, den Umgang mit den Erstsprachen der Kinder, die Bedeutung von Routinen, die Zunahme geführter Sequenzen im Verlauf des Schuljahrs). Das Gespräch führt aber auch weiter zu nicht sprachspezifischen Themen wie Fallbeispielen einzelner Kinder oder der Zusammenarbeit mit Eltern. Es wird explizit gesagt, dass die alltagsintegrierte Sprachförderung in der Weiterbildung kein grosses Gewicht hatte:

Und ich mues sege, vo de Usbildige her bin ich nid glücklich jetzt i dem Sinn. Wills eigentlich nur sehr starch ebe lektionemässig, ich benenns ez mal so, vermittelt worde isch. (...) Mues sege, situativi Situatione sind nie gewichtet worde. Also quasi als wirklich trängendi Element dinne. (414ff)

Abbildung 9: Auszug aus dem Interviewprotokoll

Die Darstellung *spezifischer Sprachfördersequenzen* fallen im Vergleich konkreter und breiter aus: Es wird beschrieben, wann und in welchen Settings sie stattfinden (z.B. im grossen Kreis oder mit einer Gruppe in einem Nebenraum), welche Themen gewählt werden (z.B. Familienmitglieder, Tiere oder Ostern), wie gearbeitet wird (z.B. als Theater oder Kimspiel), welche Materialien verwendet werden (z.B. Bilderbücher, Eierschachteln, Tücher) und wie lange sie dauern. Die meisten Fachpersonen realisieren solche Sequenzen situationsangepasst, themenbezogen und spielerisch. Dabei werden bestimmte sprachliche Themen (wie Zahlen oder Pluralformen) eingeflochten, auf die Durchführung von Lektionsreihen wird aber verzichtet:

SKU: Also dini Erfahriga demit isch eigentlich, dass du's eso machsch und nid lektionsartig?

A: Nach dere Kon-Lab, genau. Also ebe, ich probiere's glich z'integriere. Oder ebe de Sprachrhythmus oder so emal ebe mit emene Liede oder so, wo sie mir öppis nasäged oder so. Ebe ich finde, sie blibed besser dra als bim andere. Und das Bildig 3000 isch für mich so chli gsi wie: Mer klatscht die Wörter (klatsch drei mal) und es isch so wie kei Substanz dehinder. Und ich han irgendwie's Gefühl, d Chind bruched die Substanz. (751ff)

Abbildung 10: Auszug aus dem Interviewprotokoll

Die Kinder können teilweise frei wählen, ob sie sich beteiligen möchten, und sind gern dabei. Einzelne Fachpersonen berichten aber auch von Widerständen der Kinder, sich mit den Bildkärtchen zu befassen, und von ihren eigenen Vorbehalten gegenüber den Programmen. Es wird auch darauf hingewiesen, dass die Weiterbildung zur Sprachförderung stark auf Sprachfördersequenzen ausgerichtet sei und ihr Ertrag stark von den Fähigkeiten der Kursleiterin abhängt, die Programmelemente in den Spielgruppenalltag zu integrieren. Eine Spielgruppenleiterin hält sich stärker an ein Programm als die andern (in ihrem Fall ist es das Programm «Bildung 3000»): Sie führt regelmässig Sprachfördersequenzen zu den vorgegebenen Themen und Sprachbausteinen durch (z.B. zur Betonung zweisilbiger Wörter, zu künstlichen Verkleinerungsformen, zu Artikeln) und arbeitet dabei auch mit den vorgegebenen Materialien und Methoden (z.B. zu Bildkärtchen klatschen). Sie betont die Notwendigkeit eines systematischen Sprachaufbaus, und es entsteht eine kontroverse Diskussion zwischen ihr, den Fachpersonen, die mit den Bildkärtchen und Kunstwörtern des Programms nicht viel anfangen können und weiteren Kolleginnen, die für Mischformen plädieren (z.B. die Kärtchen in ein Versteckspiel einzubauen oder die Sprachbausteine zwar situativ, aber auf der Grundlage einer Quartalsplanung einzubauen). Einig sind sich die Fachpersonen darin, dass sie in Spielgruppen plus vom Grundsatz abrücken müssen, selber möglichst wenig zu sprechen: Kinder, die in einer Gruppe mit wenigen deutschsprachigen Peers Deutsch lernen, sind auf einen reichhaltigen Sprachinput der Erwachsenen angewiesen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fachpersonen eine eher alltagsintegrierte Sprachförderung praktizieren und dabei in unterschiedlichem Mass auf Elemente aus den Sprachförderprogrammen zurückgreifen, die sie situativ und spielerisch integrieren. Ihre Haltung gegenüber spezifischen Sprachfördersequenzen erscheint ambivalent: Einerseits stehen sie den Programmen skeptisch gegenüber, andererseits stützen sie sich in der einen oder anderen Form auf sie ab. Die Darstellung ihrer alltagsintegrierten Sprachförderung bleibt im Vergleich dazu eher unbestimmt. Es ist zu vermuten, dass ihnen für die Beschreibung, Reflexion und Weiterentwicklung des sprachförderlichen Handelns in Alltagsgesprächen die Begriffe noch fehlen – wohl auch, weil dieser Ansatz in der angebotenen Weiterbildung nur am Rande thematisiert wurde. Der Eindruck, dass die Fachpersonen auf zur situativen Sprachförderung gerne griffigere Werkzeuge hätten, wird durch die Aussage einer Spielgruppenleiterin gestützt, die sich am FSQ-Coaching beteiligt hatte und im Interview ein für sie hilfreiches theoretisches Modell (zum Scaffolding) erwähnt, welches sie im Coaching kennengelernt hatte.

Spielgruppe plus als «besonderes» Angebot

Die Fachpersonen berichten von verschiedenen Schwierigkeiten, mit dem Label «Spielgruppe plus» und der Ausrichtung dieses Angebots auf die Zielgruppe der sozial benachteiligten Kinder mit Migra-

tionshintergrund zusammenhängen: Erstens stehen die einzelnen Spielgruppen in grösseren Dörfern und Städten naturgemäss in wirtschaftlicher Konkurrenz zueinander. Das Label «plus» wird als Wettbewerbsvorteil gesehen, was dazu führen kann, dass sich bewährte Spielgruppen deklassiert fühlen und Spielgruppen von zweifelhafter Qualität das Label für Werbezwecke nutzen. Dadurch wird die in verschiedenen aktuellen Projekten angestrebte lokale Vernetzung und Zusammenarbeit der Spielgruppen erschwert. Zweitens steht das Label einer besseren sprachlichen und sozialen Durchmischung der Spielgruppen im Weg, weil es Eltern von deutschsprachigen Kindern abschreckt und Eltern von Kindern mit anderen Erstsprachen anzieht. Dadurch entsteht anstelle des angestrebten Integrationsbeitrags ein kontraproduktiver Segregationseffekt mit negativen Auswirkungen für alle: Die deutschsprachigen Kinder können nicht von der Sprachenvielfalt als Chance profitieren, und den anderssprachigen Kindern fehlen die für den immersiven Spracherwerb so wichtigen deutschsprachigen Peers. Die im Interview geschilderten Beispiele zeigen, dass Deutschschweizer Eltern der Wert eines mehrsprachigen Umfelds nur schwer zu vermitteln ist. Eltern von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sind dagegen froh um dieses spezifisch an sie adressierte Angebot und tendieren zu unrealistischen Erwartungen sowie zur Delegation der Zuständigkeit für die Deutschförderung an die Spielgruppe plus. Die Fachpersonen sind sich darin einig, dass in jeder Spielgruppe Sprachförderung betrieben werden muss, und dass alle in Spielgruppen tätigen Fachpersonen dafür ausgebildet sein sollten – idealerweise auf der Basis eines gemeinsamen Verständnisses von Sprachförderung, welches auch mit dem Orientierungsrahmen FBBE und mit den Grundsätzen der Elementarpädagogik kompatibel ist. Sie wünschen sich zumindest für den Kanton Zürich eine Koordination der Grundkonzeption, der Ausbildungen und der Bezeichnung von Spielgruppen.

A: Ja mit dem Plus. Ich weiss au nöd, öb das / Ja, es sötet eigentlich wirklich alli gliich heisse sozege.

B: Mhm

A: Das mer nümme chan /

C: Aber ebe, denn müesst d Usbildig det asetze.

A: D Usbildig mues aber / Ja es mues e Usbildig überall i de Kantön. Also Kanton Züri: Glich Usbildig, glich Spielgruppe, eis Konzept, fertig. (2189ff)

Abbildung 11: Auszug aus dem Interviewprotokoll

Perspektiven für die Weiterbildung der Fachpersonen

Die anwesenden Fachpersonen halten das im Tischpapier skizzierte Konzept (s. Anhang) für eine Weiterbildung zur situativen Sprachförderung für Spielgruppenleiterinnen im Kanton Zürich für sinnvoll und interessant. Sie bestätigen die Annahme, dass im Hinblick auf die alltagsintegrierte Sprachförderung ein klarer Aus- und Weiterbildungsbedarf besteht.

Was ich cool fendi, wenn das da unte z träge chemti im Zämmehang mit eu, mit me Projekt, wo mer wirklich chönnti wüt fassend schaffe. Will ich hans extrem guet erlebt ez das Coaching. Will da het mer au chönne d Sache aluege. Mer het drüber chönne schwätze. Sie het au viel Sprachbaust/ Eifach Sache ine bracht, ebe zum die benenne was mer gmacht het. (2322ff)*

Abbildung 12: Auszug aus dem Interviewprotokoll. * mit «das da unte» ist die Grafik des Weiterbildungskonzepts auf dem Tischpapier gemeint. Danach spricht die Spielgruppenleiterin über ihre Coaching-Erfahrung im Projekt FSQ.

Eine Spielgruppenleiterin hatte sich bereits über eine Beteiligung am Projekt FSE-QUIMS informiert, diese Option steht ihr aber nicht offen, weil es in ihrem Ort keine QUIMS-Schulen gibt. Sie wäre sehr interessiert, sich als Moderatorin und Videocoach schulen zu lassen und in dieser Rolle im Projekt mitzuarbeiten. Auch das Element der regionalen Fachgruppen wird begrüsst. Verschiedene Teilnehmerinnen weisen aber darauf hin, dass hier eine frühzeitige Koordination mit dem SSLV, den Fach-

und Kontaktstellen sowie dem Amt für Jugend und Berufsberatung (AJB) notwendig ist, um Doppelspurigkeiten zu vermeiden und bereits aufgebaute Gruppen zu nutzen (z.B. führt der SSLV im Kanton Zürich im Schuljahr 2015/2016 ein Folgeprojekt von «Wikozudi» durch, welches ebenfalls mit regionalen Austauschgruppen und kollegialen Hospitationen arbeitet – allerdings ohne Videoeinsatz und nicht auf Sprachförderung fokussiert, so dass sich die Projekte gut ergänzen). Eine Teilnehmerin weist auf die Situation in der Stadt Zürich hin: Hier wurde das Modell der Spielgruppen plus zunächst favorisiert und unterstützt, dann aber zugunsten des Modells «Halbtageskita» gänzlich fallen gelassen. Sie ärgert sich über die seltsame Situation, dass sich die Zuständigkeit des AJB im Kanton Zürich nicht auch auf die Stadt erstreckt.

Perspektiven für die Konzeption von Spielgruppen plus

Die im Tischpapier aufgeführten provisorischen Empfehlungen (s. Anhang) werden von den teilnehmenden Fachpersonen ausnahmslos positiv beurteilt. Im Anschluss an die Erläuterung der Empfehlungen werden verschiedene Punkte (Segregationsproblematik der Spielgruppe plus, Zweierleitung, Förderung in Alltagsgesprächen, kommunale Vernetzung, Elterninformation, kantonale Weiterbildungsinitiative, regionale Fachgruppen) von den Teilnehmerinnen wieder aufgegriffen und in bestätigendem und präzisierendem Sinn weiter ausgeführt. Wichtige Hinweise betreffen die horizontale Vernetzung von Spielgruppen (dabei soll auch die Konkurrenzsituation explizit angesprochen werden) und die notwendigen Absprachen bei einem allfälligen Aufbau regionaler Austauschgruppen (mit dem SSLV bzw. dem Folgeprojekt von Wikozudi und den Fach- und Kontaktstellen, dem AJB und der Stadt Zürich). Noch offen bleibt die Frage nach einem alternativen Modell zur Indizierung und Finanzierung von Zweierleitungen (wobei die Grundidee eines Grenzwertes für den Anteil von DaZ-Kindern als Kriterium für die Finanzierung einer zweiten Fachperson begrüsst wird).

Mögliche Rolle des Kantons

Die Frage, ob sich der Kanton stärker bei der Steuerung und Finanzierung von Spielgruppen engagieren sollte, wird kontrovers diskutiert. Einerseits wird problematisiert, dass die Rahmenbedingungen von Gemeinde zu Gemeinde sehr unterschiedlich sind, die Stadt Zürich im Frühbereich einen eigenen Zuständigkeitsbereich bildet und sich die Unterstützung der Spielgruppen plus durch den Kanton auf die Bereitstellung eines Grundkonzepts, von Schulungsmaterialien und Beratung beschränkt. Es wäre wünschenswert, dass zumindest auf kantonaler Ebene ein einheitliches Rahmenkonzept, ein gemeinsames Grundverständnis von Sprachförderung sowie koordinierte Aus- und Weiterbildungsangebote für Spielgruppen bestehen würden. Andererseits wird befürchtet, dass durch ein stärkeres Engagement des Kantons (evtl. auch durch eine stärkere Anbindung an das Schulsystem) der Gestaltungsfreiraum der Spielgruppenleiterinnen beschnitten würde. Dabei spielt das Bildungsverständnis des Frühbereichs eine zentrale Rolle: Eine stärkere Mitwirkung des Kantons wäre erwünscht, wenn sich Spielgruppen weiterhin am Orientierungsrahmen FBBE und an der alltagsintegrierten Sprachförderung orientieren könnten. Eine Verschulung, wie sie nach Ansicht einer Teilnehmerin im Kindergarten stattgefunden hat, ist zu vermeiden.

Wenn du luegsch, wo de Chindergarte hüt stat, mues ich sege, han ich eigentlich kei Lust, dass mir de Kanton i mini Spielgruppe ine chunnt. Solang dass er nöd die Konzept vo Orientierigsrahme und Freispiel und die Sache würklich sta lat. - Das isch für mich ganz en entscheidende Asatz. (2298ff)

Abbildung 13: Auszug aus dem Interviewprotokoll

An möglichen Beiträgen des Kantons zur Weiterentwicklung der Spielgruppen werden neben den im Tischpapier bereits erwähnten Punkten (Rahmenkonzept, Standards, Schulungsmaterialien, Materialien für die Elterninformation, kantonale Weiterbildungsinitiative, subsidiäre Subventionierung von Zweierleitungen) auch die Harmonisierung von Aus- und Weiterbildungsangeboten und kommunalen Rahmenbedingungen (z.B. bezüglich Elterninformation und Subventionierung von Zweierleitungen) genannt.

Bündelung der Ergebnisse

Auf der Grundlage der Inhaltsanalyse eines Gruppeninterviews mit vier Leiterinnen und zwei Assistentinnen von Spielgruppen plus im Kanton Zürich lassen sich folgende Kernaussagen formulieren:

1. Die Gesprächsteilnehmerinnen realisieren in ihren Spielgruppen plus mehrheitlich eine alltagsintegrierte Sprachförderung ohne regelmässige lektionsartige Sprachfördersequenzen. Sie greifen aber auf Elemente (u.a. Sprachbausteine, Themen, Planungen) aus der Weiterbildung und/oder aus den Sprachförderprogrammen zurück und bauen sie situativ in ihren Spielgruppenalltag ein. Die alltagsintegrierte Sprachbildung hat für sie einen hohen Stellenwert, sie fühlen sich aber für diesen Zugang weniger gut ausgebildet als für die Durchführung spezifischer Sprachfördersequenzen. Entsprechend werden Feinheiten des pädagogischen Handelns in Gesprächen mit Kindern, wie sie in den Video-Sequenzanalysen herausgearbeitet wurden, von ihnen (noch) nicht thematisiert. Die Teilnehmerinnen sind motiviert für eine Weiterentwicklung ihrer alltagsintegrierten Sprachförderung.
2. Das Modell der Spielgruppen plus wird von den Gesprächsteilnehmerinnen wegen seiner problematischen Nebeneffekte – der Erschwerung der Zusammenarbeit unter den lokalen Spielgruppen und der segregierenden statt integrierenden Wirkung – kritisch beurteilt. Im Grundsatz sprechen sie sich für ein einziges Spielgruppenmodell aus und plädieren dafür, die Sprachförderung in allen Spielgruppen weiterzuentwickeln. Gleichzeitig wird aber auch bedauert, dass die Stadt Zürich die Spielgruppe plus aufgegeben hat. Als engagierte Leiterinnen von Spielgruppen plus stehen die Gesprächsteilnehmerinnen einer allfälligen «Normalisierung» dieses besonderen Angebots verständlicherweise mit gemischten Gefühlen gegenüber.
3. Die vorgeschlagene kantonale Weiterbildungsinitiative wird von den Fachpersonen begrüsst. Die Fokussierung auf die Sprachförderung in Alltagsgesprächen, der Einsatz von Videocoaching, die Ausbildung von Moderatorinnen und Videocoaches sowie die Arbeit mit regionalen Fachgruppen überzeugen. Bei einer allfälligen Umsetzung muss das Projekt frühzeitig mit dem SSLV, den Fach- und Kontaktstellen, dem AJB und der Stadt Zürich koordiniert werden. Das anlaufende Folgeprojekt von Wikozudi wird durch die Initiative nicht konkurriert.
4. Die Gesprächsteilnehmerinnen unterstützen die provisorischen Empfehlungen und geben wichtige Hinweise zu ihrer Präzisierung. Die Idee, den Spielgruppen in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Zusammensetzung Ressourcen für eine zweite Fachperson zuzuweisen, wird mit Interesse aufgenommen, im Gespräch aber nicht weiter konkretisiert.
5. Ein verstärktes (koordinierendes und mitfinanzierendes) Engagement des Kantons im Spielgruppenfeld würde unter der Voraussetzung begrüsst, dass der Orientierungsrahmen und die alltagsintegrierten Sprachförderung weiterhin die Basis für die Spielgruppenarbeit bilden würden.

5. Fazit

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Video-Sequenzanalysen, der Befragung und des Gruppeninterviews zusammengeführt, um die drei Forschungsfragen übergreifend zu beantworten. Danach werden Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Sprachförderung in Spielgruppen des Kantons Zürich formuliert.

5.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Die drei Auswertungen geben in je unterschiedlicher Weise Antworten auf die drei Forschungsfragen dieser Studie. Im Folgenden werden für jede Forschungsfrage die Beiträge der einzelnen Auswertungen rekapituliert und zu einer Synthese verbunden.

1. Wie wird die Sprachförderung im Alltag von einzelnen Spielgruppen plus konkret ausgestaltet? Welche Stärken und Entwicklungsansätze zeigen sich in dieser Praxis?

Die erste Frage lässt sich nur auf der Grundlage der Video-Sequenzanalysen beantworten, weil hier – im Unterschied zu den anderen Erhebungen – die Praxis der Sprachförderung direkt, d.h. durch Beobachtung des pädagogischen Handelns untersucht wurde.

In den vier untersuchten *Video-Sequenzen* konnten viele Merkmale gelingender pädagogischer Interaktionen identifiziert werden. Dazu gehören Aspekte von Interaktionsqualität (u.a. in Gespräche investieren, multimodal und adaptiv kommunizieren, gemeinsame Projekte schützen), das Ermöglichen und Unterstützen «mündlicher Texte» (u.a. Erlebnisse berichten, Phantasiegeschichten erzählen), das Erkunden von Sprache, das Verwenden und Thematisieren von Handlungsmustern, die Anwendung von Sprachförderstrategien (u.a. reformulieren, modellieren, nachfragen), die Beteiligung aller Kinder (unterschiedliche Beteiligungsangebote, Mitsteuerung durch die Kinder), der respektvolle Umgang mit Kindern und die interaktive Zusammenarbeit der Erwachsenen (mit ergänzenden Rollen und Aufgaben). Neben diesen Stärken zeigten sich auch Entwicklungsansätze, die zu vier Entwicklungsbereichen zusammengefasst werden können (für eine detailliertere Darstellung s. Kapitel 4.1):

- A. Ausgestaltung anforderungsreicher Gespräche (sustained shared thinking)
- B. Ausgestaltung von Gruppenaktivitäten
- C. Stärkung und Einbezug aller Kinder
- D. Zusammenarbeit im Team auf der Mikroebene der Interaktion

Die Entwicklungsbereiche und -ansätze stehen alle auf die eine oder andere Art in Zusammenhang mit den spezifischen Rahmenbedingungen der Spielgruppe: Sie ist für viele Kinder der erste ausserfamiliäre Bildungsort, und Spielgruppenleiterin und -assistentin haben die Aufgabe, die Kinder beim Vertrautwerden mit Kollektivsituationen und ihren spezifischen Rollen und Interaktionsmustern zu unterstützen. In Spielgruppen plus wird diese an sich schon hoch anspruchsvolle Aufgabe noch zusätzlich durch die vielfältigen Sprach- und Bildungskulturen der Herkunftsfamilien noch komplexer. Umso wichtiger erscheint es, die Fachpersonen hier gezielt zu stärken.

2. Wie beschreiben die pädagogischen Fachpersonen ihre Sprachförderung und deren Rahmenbedingungen? Wie beurteilen sie die vorgeschlagenen Entwicklungsansätze?

Zur Beantwortung der zweiten Frage können die Ergebnisse der schriftlichen Befragung und des Gruppeninterviews beigezogen werden (die Videodaten enthalten keine Aussagen der Fachpersonen).

Beschreibung der Sprachförderung

Gemäss *Befragung* realisieren die Fachpersonen in Spielgruppen plus sowohl eine alltagsintegrierte Sprachförderung als auch spezifische Sprachfördersequenzen. In der Alltagskommunikation achten sie darauf, «Sprachvorbilder» zu sein, verständlich zu sprechen, ihr Handeln sprachlich zu begleiten, Gelegenheit zum Wiederholen anzubieten, die Ideen der Kinder aufzugreifen und sie adaptiv zu unter-

stützen. Dabei geht es ihnen um einen respektvollen, inklusiven und ermächtigenden Umgang mit den Kindern. Die spezifischen Sprachfördersequenzen werden täglich durchgeführt und dauern im Durchschnitt etwa 20 Minuten. Die Fachpersonen orientieren sich dabei mehr oder weniger stark an den Sprachförderprogrammen KonLab oder Bildung 3000, indem sie Themen, Sprachbausteine, Materialien und Planungen der Programme auswählen und nutzen. Viele verwenden aber auch eigene Materialien und gestalten die Sprachfördersequenzen offener, ganzheitlicher und spielerischer als in den Programmen vorgesehen. Die Wirkung ihrer Sprachförderung insgesamt schätzen die Fachpersonen sehr positiv ein, die Wirkung der spezifischen Sprachfördersequenzen wird etwas kritischer beurteilt – insbesondere von den erfahrenen Spielgruppenleiterinnen. Mit dem Nebeneinander der beiden Ansätze kommen die Fachpersonen offenbar gut zurecht.

Die Ergebnisse des *Gruppeninterviews* bestätigen dieses Bild. Sie machen deutlich, dass die Fachpersonen der alltagsintegrierten Sprachförderung eine hohe Relevanz zuschreiben und deshalb auch die spezifischen Sprachfördersequenzen sehr selbständig gestalten. Interessant ist aber, dass die Fachpersonen ihre Sprachfördersequenzen im Gruppeninterview deutlich konkreter beschreiben als ihre alltagsintegrierte Sprachförderung. Es ist davon auszugehen, dass ihnen – auch bedingt durch die stark auf das Programm KonLab ausgerichtete Weiterbildung – die Begriffe zur reflexiven Auseinandersetzung mit ihrem pädagogischen Handeln in Alltagsgesprächen noch fehlen.

Beschreibung der Rahmenbedingungen

Aus der *Befragung* wird zunächst deutlich, dass die realen Spielgruppen plus gut mit dem Rahmenkonzept des Kantons übereinstimmen: Die Spielgruppenleiterinnen verfügen über die erforderlichen Aus- und Weiterbildungen, ihre Rollen sind geklärt und die Zusammenarbeit mit den Assistentinnen funktioniert gut. Die Gruppen sind mit durchschnittlich 13 Kindern eher etwas zu gross, der Anteil Kinder, die zuhause kein Deutsch sprechen, liegt bei 56%. Wie oben bereits berichtet wird im Sinne des kantonalen Leitfadens eine alltagsintegrierte Sprachförderung mit Einbezug von programm-basierenden Förderbausteinen praktiziert. Damit werden die Anforderungen an Spielgruppen plus (Zweierleitung, Fokus Sprachförderung, Zielpublikum Kinder ab 2.5 Jahren mit Migrationshintergrund und oder sozial benachteiligte Kinder, Anzahl und Dauer der Treffen, gute Deutschkenntnisse der Fachpersonen) weitestgehend eingelöst. Die Arbeit in Spielgruppen plus wird durch folgende *externe Rahmenbedingungen* massgeblich unterstützt oder erschwert:

- Zusammensetzung der Kindergruppe (bezüglich Erstsprache, sozialer Herkunft, Alter)
- finanzielle Unterstützung (Lohnniveau, Subventionierung der Elternbeiträge oder der Trägerschaft zur Finanzierung der Spielgruppenassistentin, Raummiete)
- Infrastruktur (Lage, Raumangebot, Permanenz der Raumsituation)
- Zusammenarbeit mit den Eltern (Erreichbarkeit, Sprachbarrieren, Zuverlässigkeit)
- lokale Vernetzung (Gemeinde, Kindergarten, sonderpädagogische Dienste, Elternberatung)

Im *Gruppeninterview* werden einige dieser Rahmenbedingungen weiter ausgeführt, so dass nun ein genaueres Verständnis vorliegt. Dabei zeigt sich die Problematik der Konzeption von Spielgruppen plus als besondere Angebote: Durch die Abgrenzung von den regulären Spielgruppen wird erstens die soziale und sprachliche Durchmischung der Spielgruppen erschwert und zweitens die Vernetzung und Zusammenarbeit der lokalen Spielgruppen behindert. Die Fachpersonen wünschen sich demgegenüber ein gemeinsames, auf dem Orientierungsrahmen FBBE und der alltagsintegrierten Sprachförderung aufbauendes Verständnis von Sprachförderung, eine Zusammenführung der Spielgruppenformen und ein koordiniertes Aus- und Weiterbildungsangebot. Ein weiterer interessanter Punkt betrifft die Elternarbeit: Während deutschsprachige Eltern den Wert einer vielsprachigen Spielgruppe nicht erkennen und ihre Kinder nicht in die Spielgruppen plus anmelden, fühlen sich Eltern von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, von diesem besonderen Angebot angesprochen und können dazu tendieren, die Verantwortung für die Deutschförderung an die Spielgruppe abzugeben und überhöhte Erwartungen aufzubauen, die von der Spielgruppe plus nicht erfüllt werden können.

Einschätzung der Entwicklungsansätze

Im Rahmen der schriftlichen *Befragung* haben die Fachpersonen die aus der Video-Sequenzanalyse gewonnenen Ansätze zur Entwicklung der Sprachförderung in Spielgruppen plus eingeschätzt. Dazu

haben sie die insgesamt acht Ansätze in eine Rangfolge gebracht. Die folgenden Ansätze belegten die tieferen Rangplätze 5–8:

- Kinder beim Verstehen und Produzieren längerer Gesprächsbeiträge unterstützen,
- allen Kindern den Mitvollzug von Gesprächen ermöglichen,
- als Erwachsene in Gesprächen bewusst zusammenarbeiten und
- die Kinder beim «öffentlichen» Sprechen vor Publikum unterstützen ...

Diese Ansätze stehen in Bezug zu Kommunikationsformen von Bildungsinstitutionen (Sprachhandlungen für den Wissenserwerb, Gesprächen im Kollektiv). In Kombination mit den Befunden aus der Video-Sequenzanalyse lässt sich vermuten, dass die Fachpersonen solche institutionsspezifischen, nicht-alltäglichen Interaktionen a) weniger sicher ausgestalten und b) ihre Bedeutung unterschätzen. Vor dem Hintergrund, dass Spielgruppen als frühe non-formale Bildungsorte auch sprachkulturelle Sozialisationskontexte sind, sollten Spielgruppenleiterinnen und -assistentinnen in diesem Bereich unterstützt werden.

3. Welcher Entwicklungsbedarf zeigt sich auf den Ebenen des pädagogischen Handelns im Spielgruppenalltag, des Wissens und Könnens der Fachpersonen sowie der Rahmenbedingungen und der Konzeption von Spielgruppen plus?

Die Beantwortung der dritten Frage erfolgt auf der Grundlage der bisherigen Antworten auf die Fragen 1 und 2 sowie unter Bezug von weiteren Hinweisen aus der Befragung und aus dem Gruppeninterview. Dabei werden zwei Ebenen unterschieden: a) die Professionalisierung der Fachpersonen und b) das Modell der Spielgruppen plus.

Professionalisierung der Fachpersonen

Wie bereits ausgeführt besteht ein Entwicklungsbedarf der Spielgruppenleiterinnen und -assistentinnen im Bereich der *alltagsintegrierten Sprachförderung*. Die Ausgestaltung spracherwerbsunterstützender Alltagsgespräche in Spielgruppen ist den Fachpersonen wichtig, und ihr Handeln und Wissen zeigt hier deutlichen Entwicklungspotenziale – insbesondere im Hinblick auf das Spinnen längerer Gesprächsfäden, die Gestaltung von kollektiven Gesprächssituationen und die interaktive Zusammenarbeit der Erwachsenen. Zudem sind die Fachpersonen motiviert, sich im Rahmen von kollegialen Coachings und Austauschtreffen, aber auch wissenschaftsbasiert mit ihrem pädagogischen Handeln auseinanderzusetzen. Im Rahmen solcher Gefässe und Zusammenarbeitsformen könnten neben der Sprachförderung auch andere Inhalte sowie Grundfragen des Berufsverständnisses bearbeitet werden, die im Interview gelegentlich aufscheinen (die Gruppen des Projekts WikoZudi des SSLV, die Spielgruppen plus-Regionalgruppen und die geplanten regionalen Fachgruppen der vorgeschlagenen Weiterbildungsinitiative könnten dafür genutzt werden).

Daneben haben die Fachpersonen verschiedene Interessensgebiete für *sprachbezogene Weiterbildungen* genannt, darunter die Elternarbeit zum Thema Sprachförderung, das sprachliche Lernen unter Kindern, Sprache und Körper, Spracherwerbsverzögerungen, Kinderbücher, Kamishibay (Bilderbuchkino) und das Sprachförderprogramm Bildung 3000.

Die Professionalisierung im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung sollte aber nicht nur in der Weiterbildung, sondern auch in der *Ausbildung* von Spielgruppenleiterinnen ansetzen. Nach Aussage der Fachpersonen wird die Sprachförderung in den Ausbildungsgängen bisher uneinheitlich und zu wenig verbindlich (wissenschafts-, erfahrungs- und reflexionsbasiert) behandelt.

Überprüfung des Spielgruppen plus-Modells

Obwohl die Fachpersonen das Modell der Spielgruppe plus erfolgreich umsetzen, aus der Arbeit mit den Kindern, dem Gestaltungsspielraum oder der Teamarbeit viel Berufszufriedenheit schöpfen und die Wirksamkeit ihrer Arbeit sehr positiv beurteilen, stehen sie dem Modell der Spielgruppe plus kritisch gegenüber: Die Abgrenzung von den regulären Spielgruppen wirkt sich negativ auf die Gruppenzusammensetzung und die Zusammenarbeit mit anderen Spielgruppen aus, und die Fachpersonen

können dieses Strukturproblem nicht lösen. Zudem sehen sie sich in ihrer spezifischen Rolle mit Erwartungen von Eltern konfrontiert, die im Rahmen der Spielgruppe plus (2 x 2.5 Stunden Spielgruppe pro Woche in einer Gruppe von Kindern, die mehrheitlich Deutsch als Zweitsprache lernen) nicht erfüllbar sind. Hinzu kommen bei fehlender oder ungenügender kommunaler Unterstützung Probleme mit der Bezahlung der Assistentin. Damit lassen sich für die Merkmale des Konzepts Spielgruppen plus folgende Einschätzungen vornehmen:

bewährt:	zu diskutieren:	ungelöst:
<ul style="list-style-type: none"> • Fokus Sprachförderung (alltagsintegriert) • ab 2.5 Jahren bis zum Kindergarteneintritt • Verpflichtung zur regelmässigen Teilnahme • Leiterin mit spezifischer Weiterbildung • Assistentin / Zweierleitung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus Sprachförderung (Sprachfördersequenzen) • pro Woche 2 Treffen von 2 bis 2.5 Stunden 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppe DaZ / bildungsbenachteiligt («plus») • Finanzierung (Assistentin)

Abbildung 14: Einschätzung des Modells Spielgruppen plus

Förderung der lokalen Vernetzung

Wie die Auswertungen der Befragung und des Gruppeninterviews gezeigt haben, stellt die lokale Vernetzung (mit Elternberatungsangeboten, Sozialarbeit, anderen Spielgruppen, sonderpädagogischen Diensten, Kindergarten und Behörden) eine wichtige Gelingensbedingung einer erfolgreichen Spielgruppenarbeit dar. Die Spielgruppen sind dabei im hohen Mass abhängig von der lokalen Zusammenarbeitskultur und vom politischen Willen der Gemeinde, den Frühbereich zu stärken. Es erscheint deshalb sinnvoll, lokale Bildungslandschaften ganzheitlich zu entwickeln und dabei neben der Sprachförderung auch andere Themen zu behandeln, die für die Akteurinnen und Akteure von gemeinsamem Interesse sind – dies im Sinne einer thematisch offenen, lokal oder regional verankerten Austausch-, Diskussions- und Weiterbildungskultur.

5.2 Empfehlungen

Auf der Basis dieser Begleitstudie und weiterer Felderfahrungen aus verschiedenen Entwicklungs- und Weiterbildungsprojekten lassen sich folgende Empfehlungen formulieren:

Überprüfung der Konzeption von Spielgruppen (plus)

- Soweit möglich werde alle Kinder in **allgemeine Spielgruppen** integriert.
- Spielgruppen mit einem Anteil von mehr als 35% DaZ-Kindern werden durch **zwei Fachpersonen** geleitet. Auch in diesen Spielgruppen wird eine möglichst gute sprachliche und soziale Durchmischung angestrebt. Auf eine besondere Ausschilderung wird verzichtet.
- Durch Forschung und in Zusammenarbeit mit dem Berufsverband werden die Charakteristika der **Spielgruppen-Kultur** und das Berufsverständnis von Spielgruppenleiterinnen herausgearbeitet.
- Die Rolle der Spielgruppen im Bildungssystem werden in einem **Dialogprozess** mit dem Praxisfeld, der Verwaltung und der Wissenschaft diskutiert und geklärt.

Entwicklung der Sprachförderung in Spielgruppen

- Eine systematische Sprachförderung wird im Sinn des Orientierungsrahmens FBBE durch eine reflektierte sprachförderliche Ausgestaltung von **Alltagsgesprächen** gewährleistet.
- Das Berufsverständnis sowie die **Kenntnisse und Praktiken** von Spielgruppen-Fachpersonen im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung werden in verbindlicher und nachhaltiger Form weiterentwickelt.
- Auf lokaler oder regionaler Ebene stehen moderierte Fachgruppen für das **kollegiale Lernen** der Spielgruppen-Fachpersonen zur Verfügung. Sie sind mit bestehenden Gruppen koordiniert und dienen als Plattformen einer offenen Diskussions- und Entwicklungskultur.

Kommunale Unterstützung

- Die Eltern werden durch die Gemeinden aktiv, einheitlich und niederschwellig **informiert**, und Elternbeiträge werden bei niedrigem Einkommen **subventioniert**.
- Die Spielgruppen werden auf kommunaler Ebene stärker koordiniert und verbindlicher mit anderen Angeboten des Frühbereichs sowie mit dem Kindergarten **vernetzt**.

Kantonale Unterstützung

- Der Kanton leisten verschiedene unterstützende und koordinierende **Entwicklungsarbeiten**:
 - Standards, Grundlagen und Formen der Qualitätsentwicklung
 - Elterninformationsmaterial in den wichtigsten Migrationssprachen
- Er organisiert und finanziert eine kantonale **Weiterbildungsinitiative** zur alltagsintegrierten Sprachförderung.
- Er **berät und unterstützt** lokale und regionale Fachgruppen.
- Er unterstützt die Gemeinden subsidiär bei der **Subventionierung** von Elternbeiträgen.

Literatur

- BIDZH (2010a). Frühe Förderung im Kanton Zürich. Leitsätze der Bildungsdirektion. Zürich : Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- BIDZH (2010b). Deutschlernen in Spielgruppen plus. Ein Leitfaden für die Praxis. Zürich : Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- BIDZH (2011). Rahmenkonzept Spielgruppen plus. Spielgruppen mit einem Schwerpunkt in der Sprachförderung. Zürich : Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- BIDZH (2012). Strategie frühe Förderung. Zürich : Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Bos, W., Lankes, E., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plassmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E. Lankes & K. Schwippert (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU* (S. 69–142). Münster: Waxmann.
- Degen, M., Ender, S., Mäder, S. & Pesic, N. (2009). Frühe Förderung. Hintergrundbericht zur familienunterstützenden und familienergänzenden frühen Förderung im Kanton Zürich. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- EDBS (2014). Spielgruppen im Kanton Basel-Stadt. Bericht zur fünften Befragung von Spielgruppenleiterinnen Spielgruppenjahre 2012/13 und 2013/14. Basel: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- EDK (2003). Aktionsplan «PISA 2000»-Folgemassnahmen. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EKFF (2008). Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung. Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen.
- Feller-Länzlinger (2013). Studie über den Stand der Spielgruppen in der Schweiz. Zugänglich unter www.sslv.ch > Projekte > SSLV-Projekte > Studie SG-Landschaft (6.5.2015)
- FFFW (2012). Konzept Frühförderung der Stadt Winterthur. Bericht über die 1. Phase der Umsetzung Juli 2009 - Oktober 2012. Winterthur: Fachstelle Frühförderung Winterthur. <http://fruehfoerderung-winterthur.ch/fachstelle/leitbild-konzept> > Bericht über die erste Phase (7.5.2015).
- Grob, K., Keller, K. & Trösch, L. (2014). Zweitsprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Basel: Universität Basel.
- Isler, D., Künzli, S. & Wiesner, E. (2014). Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 3/2014, 459–479.
- Isler, D. (2014). Situative Sprachförderung in Spielgruppen und Kitas - Alltagsgespräche unter der Lupe. In Anja Blechschmid und Ute Schröpfer (Hrsg.), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion* (S. 51–62). Basel: Schwabe.
- Isler, D. (2012): Situative Sprachförderung in Alltagsgesprächen. 4bis8 10/2012, S. 38–39.
- Isler, D. (2012). Frühe Sprachbildung lokal entwickeln. Schweizer Gemeinde 6/2012, S. 26–27.
- Isler, D. & Künzli, S. (2010). Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität. In A. Brake und H. Bremer (Hrsg.),
- Isler, D. & Künzli, S. (2010). Förderung von früher Literalität im Kindergarten. *leseforum.ch* Nr. 1/2010. Online zugänglich unter www.leseforum.ch > Archiv (Suchbegriff "Isler")
- Isler, D. & Künzli, S. (2008): Lernwelten – Literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In B. Hofmann & R. Valtin (Hg.), *Checkpoint Literacy*. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 77–88.
- Jungmann, T.; Koch, K. & Etzien, M. (2013): Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung* 2/3, S. 110–121.
- Kappeler, S., Kannengieser, S., Tovote, K., Ursprung, A., Brühlmann, O. & Betschi-Kaufmann, A. (2014). Begleitende Evaluation des Projekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten». Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- KFI (2013). Kantonales Integrationsprogramm. Teil II: Strategien und Massnahmen. Zürich: Kantonale Fachstelle für Integrationsfragen. www.integration.zh.ch > Integrationsprogramm > KIP (7.5.15)

- König, A. (2010). Videoanalyse als Möglichkeit, Prozessqualität differenziert zu erfassen: Eine Untersuchung zur interaktionistischen Lernumwelt im Kindergarten. In Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (S. 335–357). Zürich: Rüegger.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008) Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In Hans-Günther Roßbach & Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 22*, 179–197.
- Künzli, S., Isler, D. und Leemann, R. (2010). Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Nr. 1/2010, S. 60–73.
- Kupietz, M. (2013): Untersuchung von Schulungseffekten auf das Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In: Stephanie Kurtenbach und Inge Bose (Hrsg.): *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung* (S. 51–66). Bd. 47. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (Hrsg.) (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., Keller, F. & Zimmermann, P. (2008). Soziale Ungleichheit und Fachleistungen. In Moser, U. & Hollenweger, J. (Hrsg.). *Drei Jahre danach. lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse* (S. 115–151). Oberentfelden: Sauerländer.
- Neugebauer, C. & Isler, D. (2013). Weiterbildung mit videobasiertem Coaching zur situativen Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4-2013*, S. 481–486.
- Niklas, F., Schmiedeler, S. & Schneider, W. (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3. Jg. (2019), Heft 1, 18–31.
- OECD (2010). *PISA 2009. Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)* Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> (1.2.2011).
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In H. Roßbach & H. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 179–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11 / 2008).
- Schneider, H., Becker-Mrotzcek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efung, C. & Kernen, N. (2013). Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung. Zürich: Bildungsdirektion Zürich.
- Schulte-Haller, M. (2009). Frühe Förderung. Forschung, Praxis und Politik im Bereich der Frühförderung: Bestandesaufnahme und Handlungsfelder. Bern: Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen.
- SSLV (2011). Ergebnisse der nationalen Spielgruppen-Umfrage. Verfügbar unter www.sslv.ch > Projekte > SSLV-Projekte > Spielgruppenumfrage (6.5.2015).
- Stadt Zürich (2015). Frühförderung - Gute Startchancen für alle Kinder. https://www.stadt-zuerich.ch/portal/de/index/politik_u_recht/stadtrat/legislaturenschwerpunkte/fruehfoerderung.html (7.5.15)
- Stamm, M. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz*. Fribourg: Universität Fribourg.
- Stamm, M., Brandenburg, K., Knoll, A., Negrini, L. & Sabini, S. (2012). *FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung*. Schlussbericht. Freiburg: Universität Freiburg.
- Stude, J. (2013). Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- TAK (2014). TAK-Integrationsdialog «Aufwachsen – gesund ins Leben starten». Empfehlungen an die Dialogpartner. Tripartite Agglomerationskonferenz. www.dialog-integration.ch/_upload/file/i_20140916-104849-705.pdf (7.5.15)
- Tschumper A., Gantenbein B., Alsaker F. D., Baumann M., Scholer M., Jakob R. (2012). Schlussbericht primano – Frühförderung in der Stadt Bern: Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis zum Pilotprojekt 2007–2012. Bern: Direktion für Bildung, Soziales und Sport der Stadt Bern. www.primano.ch
- Vogt, F., Abt, N., Urech, C., Zumwald, B. & Ammann, K. (2010). Bericht zur formativen Evaluation des Projekts SpiKi. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- VSAZH (2014). Bildung und Integration. Die Umsetzung der bildungsrätlichen Leitlinien in den Jahren 2011 bis 2013. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

- Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich, 3. Jg. (2019), Heft 1, 32–45.
- Wiesner, E. & Isler, D. (2015). Stand-Punkte beziehen – multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich-kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 1/2015, 75–91.

Anhang 1: Ergebnisse der Video-Sequenzanalysen

+ Stärken

! Schwächen

• weitere Phänomene

SGL = Spielgruppenleiterin

A = Assistentin

FP = Fachpersonen (SGL und A)

1. Interaktionsqualität

In Interaktion investieren

- + SL investiert viel in die Interaktion mit den zwei Kindern (Bereitschaft signalisieren, Nähe herstellen, Verständigung sichern, Gespräch aufrecht erhalten, eigenes Verstehen signalisieren)

Raum-Körper-Konstellationen

- + FP gehen mit Kindern auf Augenhöhe, setzen sich zu Kindern hin, um mit ihnen Gespräche zu führen
- ! SL und A sitzen am gemeinsamen Arbeitstisch nahe beisammen, bilden Erwachsenen-Ecke (eigenes Gärtchen) mit privilegierten Plätzen für einige wenige Kinder

Multimodale Unterstützung

- + SGL unterstützt ihr sprachliches Handeln durch Körperposition, Blick, Mimik
- + SGL reagiert auch auf nichtsprachliches Handeln der Kinder

Adaptivität

- + SGL greift von Kindern initiierte Themen auf
- + SGL wartet Abschlusssignale der Kinder ab, bevor sie sich abwendet

Das gemeinsame Projekt schützen, Fäden weiterspinnen

- + SGL handelt mit Kind das zunächst noch unklare gemeinsame Projekt aus
- ! Projekt einer dritten erwachsenen Person unterbricht laufende Projekte zwischen FP und Kindern
- + FP nehmen Projekte mit Kindern wieder auf
- ! FP wechseln in kurzer Folge und aus eigener Initiative von einer Interaktion zur nächsten, es werden keine längeren Fäden gesponnen, angefangene Fäden reißen wieder ab, fransen aus
- ! FP wechseln in Gesprächen unvermittelt die Ebene (von Inhaltlichem zur Formalem)
- ! FP geben Anweisungen, begleiten die Kinder aber nicht bei deren Umsetzung, verpassen Umsetzungsprobleme
- ! Das gemeinsame Tun ist für Kinder schwer erkennbar, ihre Mitarbeit wird dadurch erschwert

Unbemerktes Nichtverstehen

- ! SGL führt mit dem Kind sehr sorgfältig ein langes Gespräch, die interaktive Zusammenarbeit funktioniert gut, aber ein bestehendes Missverständnis wird nicht aufgeklärt, weil die SGL das Verständnis eines Schlüsselworts irrtümlich voraussetzt, und weil das verwendete Wortmaterial das Weiterspinnen beider Versionen ermöglicht
- Das Beispiel zeigt, wie DaZ-Kinder Inhaltswörter (Nomen, Adjektiven, Zahlwörtern) als Hinweise verwenden, grammatische Formen und Funktionswörter (Präposition "in") dagegen nicht immer nutzen können.

- ! SGL produziert aufgrund des unaufgeklärten Missverständnisses eine fehlerhafte sprachliche Form.
- ! Kind arbeitet an der Präzisierung einer Unklarheit, die SGL lässt aber offen, ob diese Klärung gelungen ist, so dass das Kind irritiert ist, das Thema aufgibt und sich abwendet.
- + SGL fängt Irritation des Kindes durch eine beschwichtigende Geste auf

2. Sprachhandlungen

Mündliche Texte allgemein

- + Exemplarischer Aufbau eines mündlichen Texts mit sehr klaren Bezügen zu Aspekten der Interaktionsqualität (Rahmung, Adaption, Anregung) und Sprachhandlungen (Berichten, Erzählen, Erklären):
 1. Herstellung der Rahmenbedingungen (SGL signalisiert Offenheit, Kind ergreift Initiative, SGL steigt darauf ein, SGL stellt räumliche Nähe her, es wird geklärt, wer beteiligt ist)
 2. Aushandlung des Projekts (situationsbezogen oder distanz, real oder fiktiv, Rolle der primären Sprecherin / des primären Sprechers)
 3. Unterstützung des Kindes bei der Produktion (Verständnis sichern, Impulse geben, Geklärt signalisieren, Textaufbau sichtbar machen)

Berichten

- + SGL gibt dem Berichten einen prominenten Platz (im Kreisgespräch erinnern sich die Kinder an die gemeinsame Schatzsuche im Wald), alle Kinder waren dabei, verfügen über das benötigte Wissen und positive Erfahrungen, und viele beteiligen sich nach dem Modell der SGL engagiert am Gespräch
- + Kind initiiert einen Bericht sehr kompetent (Klärung von Schauplatz, Person, Thema), SGL greift das auf, und der Bericht wird gemeinsam weiterkonstruiert (allerdings entstehen aufgrund eines nicht erkannten Verständnisproblems zwei verschiedene Berichte)
- + Kind initiiert einen Bericht, SGL greift das auf, und beide konstruieren ihn weiter

Erzählen

- + Kind initiiert eine fiktive Erzählung (Haifisch im Muffin), SGL greift das auf

Erklären

- ! SGL nimmt selbstinitiierte Erklärung eines Kindes wertschätzend entgegen, führt sie aber nicht weiter
- ! Kind erklärt sein Problem bzw. seine Position mit allen Ausdrucksmitteln (zum großen Teil sprachfrei), FP gehen nur punktuell darauf ein, fokussieren auf Verhaltenssteuerung
- + SGL initiiert eine Erklärung, um eine Unklarheit im Bericht des Kindes auszuräumen, und fordert sie nachdrücklich ein; das Kind geht beim Erklären mit dem Blick weg, in den Vorstellungsraum.

Argumentieren

- ! Kind argumentiert engagiert und ausdauernd für seine (Gegen-)Position (auf zwei Ebenen: inhaltlich, weil ihn das laute Geschrei stört, und formal, weil die FP einfach auf die Ebene der Verhaltenssteuerung wechseln), aber seine Argumente werden von den FP nicht gehört und nicht aufgegriffen.

Sprache erkunden / thematisieren

- + SGL fragt Kind nach der deutschen Bezeichnung eines von ihm verwendeten englischen Wortes (Grandmother).
- + Kinder objektivieren von sich aus sprachliche Phänomene (korrigieren sich gegenseitig, lachen über den Ausdruck "kleine Grossmutter"), und SGL erkennt und anerkennt das.

3. Formen / Handlungsmuster

Handlungsmuster (Formen) verwenden

- + Kinder kennen bereits verschiedene Formen, so dass kleine (nonverbale oder leise soufflierte) Hinweise der SGL ausreichen, um das Formwissen der Kinder zu aktivieren und ein entsprechendes Handeln der Kinder auszulösen (Hände geben vor Begrüssungslied, Spielsachen unter den Stuhl legen, Reihenfolge der Rituale). Bekannte Formen sind auch weniger anfällig auf Unterbrüche durch intervenierende Projekte.
- + SGL führt ein musterhaftes Frage-Antwort-Spiel (zu Farben) durch, an welchem sich das Kind formal beteiligen kann, obwohl es inhaltlich vermutlich nicht ganz folgen kann. Sie steigert die Schwierigkeit (zuerst ja-nein-Fragen, dann Farben benennen) und hilft dem Kind soufflierend auf die Sprünge, damit es die Aufgabe erfolgreich bearbeiten kann.

Klarheit / Lesbarkeit der Form, des gemeinsamen Tuns

- ! FP interagieren mit der Kindergruppe nicht als Kollektiv (gleichzeitig an alle gerichtete Äusserungen) und nicht durch eine sich fortsetzende Interaktionsfolge (von FP zu Kind zu anderem Kind zu FP zu weiterem Kind), sondern durch teils gleichzeitig stattfindende (sich überschneidende oder parallele), von den FP gesteuerte Interaktionen beider FP mit einzelnen Kindern. Die Form ist für die Kinder nicht lesbar und damit nicht vorhersehbar.

Formen des gemeinsamen Tuns thematisieren

- + SGL informiert Kinder über den bevorstehenden Wechsel der Sozialform und das für den Wechsel ausschlaggebende Kriterium (Wenn alle da sind, versammeln wir uns im Kreis)
- ! FP fordern von Kindern das Einhalten formaler Regeln ein, ohne auf die Inhalte ihrer Äusserungen oder die Produkte ihrer Arbeit einzugehen.

4. Besondere Strategien

Einsatz von Spielfiguren

- ! Die Handpuppe wird von der SGL nur teilweise animiert (sie bewegt sich, während die SGL mit ihrer eigenen Stimme spricht; sie spricht nicht durch, sondern über die Puppe), während ein Kind seiner Spielfigur (Pferd) auch eine Stimme gibt. Diese Inkongruenz könnte die Lesbarkeit des Handelns der SGL für die Kinder erschweren.

Kinderäusserungen reformulieren

- + Das Reformulieren von Kinderäusserungen durch die SGL erfüllt verschiedene Funktionen: den Kindern werden sprachliche Mittel angeboten, die SGL legitimiert die Äusserung des Kindes, das Gespräch mit einzelnen Kind wird für die Zuhörenden nachvollziehbar gemacht.

DaZ-Erwerbsstrategien der FP und der Kinder

- + DaZ-Kind nimmt sich selbst als Sprachlernerin wahr und signalisiert das deutlich (es ist sichtbar, wenn sie nach Worten sucht; sie ärgert sich, wenn sie ein benötigtes deutsches Wort nicht verfügbar hat). Allerdings wird ihr Nichtverstehen nicht deutlich sichtbar.
- + SGL unterstützt DaZ-Kind bei der Verständigung durch vielfältige Strategien: Modellformulierung anbieten und vom Kind validieren lassen
div. Zuhöraktivitäten (Blick halten, Interesse oder Klärungsbedarf signalisieren, Raum geben, mimisch mitformulieren)
schrittweise Nachfragen, Verstandenes rekapitulieren, nächste Schritte anbahnen

5. Teilhabe der Kinder

Zugehörigkeit, Beteiligung

- ! SGL und A bilden zusammen mit 3 Mädchen eine Art "in-group" (sie sitzen zusammen, kneten miteinander, SGL und A führen Arbeiten für die Mädchen aus). Die nicht zugehörigen Kinder arbeiten still für sich, mit wenig Kontakt, teils an eigenen originellen Projekten, die aber von den FP nicht wahrgenommen oder angesprochen werden. Ein Mädchen pendelt zwischen den beiden Gruppen, holt sich Aufmerksamkeit (durch Aufstehen, Zeigen, Rufen, Hingehen zu FP).
- + Beide Kinder möchten sich am Gespräch mit der SGL beteiligen. Sie konkurrieren phasenweise um die Rolle des primären Sprechers (mit der SGL), indem sie ihr eigene Projekte und Themen anbieten, aussteigen, wenn sie unterliegen, und in entsprechenden Slots wieder ihre eigenen Projekte lancieren. Die SGL lässt sich auf das eine oder andere Angebot ein, sie holt ausgestiegene Kinder wieder zurück oder führt beide Themen zusammen. Solche Kooperationen werden von den Kindern phasenweise aufgegriffen und weitergeführt, so dass intensive Dreiergespräche stattfinden. Die SGL kann sich in einer solchen Phase zurückziehen, und die Kindern führen das Gespräch zu zweit weiter.
- + Die Definitionsmacht "wandert", alle Beteiligten kommen zum Zug, können Einfluss nehmen.

Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder

- + Kinder haben im Kreis vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten (mitsingen, mitgestikulieren, mitzählen gestisch und verbal). Alle Kinder sind in der einen oder anderen Form beteiligt. Eine bestimmte (vollständige, korrekte) Beteiligung wird nicht eingefordert. Dadurch können noch unvertraute Rollen (durch Zuschauen, Ausprobieren und Unterstützung) gelernt werden. Sichere Kinder können auch Varianten ausprobieren (Zählen auf dem Pulli).
- ! Die Interaktionen sind einseitig von den FP gesteuert, sie sind für die Kinder schwer lesbar, eine eigenständige Beteiligung ist dadurch schwierig.

Steuerung durch Kinder

- + Kind beteiligt sich aktiv an der Steuerung des gemeinsamen Projekts (die SGL bei sich behalten, Berichte initiieren, zwischenzeitlich eine andere Interaktion priorisieren und die Interaktion mit der SGL standby halten, eine neue Aktivität initiieren). Die SGL lässt das auch zu, nimmt das ernst.

6. Stärkung der Kinder

Kinder ernst nehmen, nicht verletzen

- + FP müssen manchmal lachen, wenn Unerwartetes geschieht (Kind will nicht wie erwartet neben SGL sitzen, Kind zeigt seinen nackten Bauch, zu viele Silben erschweren das Singen eines Liedes, Kind führt Affentanz vor, Kind streckt Zunge raus). Sie sorgen dafür, dass sich Kinder dabei nicht ausgelacht vorkommen (z.B. durch eine versöhnliche Berührung).
- ! A lacht über ein Kind, das etwas Unerwartetes tut; ihr Lachen ist an SGL gerichtet und wirkt eher verletzend, sie lacht über das Kind, nicht mit ihm.
- ! A sanktioniert nicht regelgerechtes Handeln von Kindern häufig, wobei sie laufende Interaktionen mit anderen Kindern unterbricht.
- ! Kind bleibt bei der Sache, formuliert seine Bedürfnisse, bemüht sich um Lösungen, bezieht eigenständige Position und argumentiert dafür, nimmt auf andere Kinder Rücksicht, respektiert Rolle der FP. Es wird von FP nur teilweise gehört, sie (an-)erkennen sein konstruktives Bemühen nicht, sie monieren sein als nicht regelkonform beurteiltes Handeln, ohne auf seine inhaltlichen Anliegen einzugehen.
- ! Arbeitsergebnisse von Kindern werden nicht wahrgenommen oder kommentarlos kaputtgemacht (Knetefiguren).

Kinder ermächtigen oder disziplinieren

- ! Die FP nehmen den Mädchen der "in-group" Aufgaben ab, statt sie bei deren selbständigen Bewältigung zu unterstützen.
- ! Unerwünschtes Verhalten wird von A schnell sanktioniert. Die meisten Kinder akzeptieren das widerstandslos. Ein Kind, das sich wehrt, wird inhaltlich nicht gehört.
- ! Kinder erwarten bei Konflikten sofort das Einschreiten der FP, versuchen nicht, Konflikte selber zu lösen.

Fokus auf Sprachförderung (und weniger auf Kommunikation)

- ! Kinder und ihre Absichten werden ungenau wahrgenommen, inhaltliches verstehen wird nicht gepflegt, stattdessen sprechen FP viel und korrigieren eigene sprachformale Fehler.

7. Teamarbeit

Rollenverteilung und Zusammenarbeit der Erwachsenen

- + In Plenumsituationen (Kreis) hat die SGL den Lead (ihre Äusserungen sind an die ganze Gruppe bzw. alle Kinder gerichtet, sie verfolgt und schützt ihr Projekt). Die A übernimmt eine komplementäre, unterstützende Rolle indem sie ...
 - die Umsetzung der Aufforderungen der SGL beobachtet und ggf. unterstützt;
 - die FGL dupliziert (Lob bestärkt, Gesten mitvollzieht);
 - die Handlungen der SGL an einzelne Kinder weiterleitet, verstärkt (Relais);
 - das erwartete Handeln der Kinder modelliert, den Kindern ein Rollenvorbild ist;
 - Gespräche mit Kindern auffängt, die von SGL fallengelassen wurden;
 - die SGL beim Erkennen und Klären von Missverständnissen unterstützen;
 - nicht mit der SGL um das primäre Rederecht bzw. die Leitungsrolle konkurrieren.
- ! Die Rollenverteilung zwischen SGL und A ist unklar, für die Kinder schwer lesbar:
 - A lanciert oft und lautstark Interaktionen mit einzelnen Kindern über grosse Distanzen;
 - A mischt sich in Gespräche zwischen SGL und Kindern ein;
 - A managt die Kindergruppe, wenn SGL mit Eltern spricht;
 - A "verlängert" Gespräche zwischen GL und Kindern;
 - A handelt kaum komplementär unterstützend, SGL handelt als verlängerter Arm von A;
 - SGL bleibt in ihrem Gärtchen, ist von eigener Tätigkeit absorbiert;
 - FP handeln z.T. in der Kinderrolle (selber machen, zur Girlgroup gehören);
 - FP sind den Kindern kein klares Gegenüber (manchmal nehmen beide die Führungsrolle wahr, dann wechselt die Rolle unvermutet, oder beide ziehen sich aus der Rolle zurück).

Gespräche auf und Wechsel zwischen Erwachsenen- und Kinderebene

- Zwei unabhängige Zweierinteraktionen zwischen Kindern und FP werden durch eine Interaktion auf Erwachsenenenebene unterbrochen. Die Kinder registrieren das und arbeiten zunächst je für sich weiter. Dabei nehmen sie auf der Kinderebene auch wahr, was das jeweils andere Kind gerade tut. Als die SGL ihre Aufmerksamkeit wieder dem Kind zuwendet, macht ihr dieses ein Gesprächsangebot, um die Zweierinteraktion wieder herzustellen.
- ! FP sprechen über die Köpfe der Kinder hinweg miteinander. Sie setzen ihr Gespräch deutlich (durch Dialekt, gegenseitige Zuwendung, amüsiertes Lächeln) von den Gesprächen mit Kindern ab und geben ihm Priorität (sie lassen sich nicht unterbrechen, lassen Kinderbeiträge ins Leere laufen, reagieren nur auf Regelverstöße). Sie sprechen über die Familien der Kinder, auch in unmittelbarer und registrierter Anwesenheit dieser Kinder.

8. Kinderkollektiv

Öffentliches Sprechen

- Für Kinder dürfte das „öffentliche“ Sprechen im Kreis bzw. auf der Bühne, vor dem Publikum der anderen Kinder (Triade) mehr oder weniger herausfordernd sein (sie ducken sich sichtbar, wenn der „Scheinwerfer“ der FP auf sie gerichtet wird).

Besondere Rollen einzelner Kinder

- In der Kreissituation übernehmen Kinder unterschiedliche Rollen:
 - aktiv-beflissen (vorausseilen, kontrollieren, Lösungsstrategien, Formen variieren, Wissen zeigen)
 - eigenständig-eigenwillig (Eigenes einbringen, nicht nur einfach mitmachen, intervenieren, aufgreifen und variieren)
 - selbstverständlich-gekonnt (komplexe Beteiligungsformen realisieren, auch Gegenpositionen beziehen, sich nicht in Vordergrund drängen, sich evtl. langweilen)
 - sich ein- und ausklinken (eigenen Aktivitäten nachgehen, sich bei interessanten Themen engagiert einbringen)

Anhang 2: Fragebogen

1. Angaben zu Ihrer Aus- und Weiterbildung und zu Ihren momentanen Tätigkeiten

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Antworten an und schreiben Sie weitere Angaben in die Antwortfelder.

<p>1.1 Haben Sie eine Ausbildung als Spielgruppenleiterin absolviert?</p> <p>Wenn ja: An welcher Institution? Wann?</p>	<p><input type="radio"/> ja</p> <p><input type="radio"/> nein</p> <p>... Abschlussjahr: ...</p>
<p>1.2 Welche Weiterbildungen für Spielgruppenleiterinnen haben Sie besucht?</p>	<p><input type="radio"/> Sprachförderung</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Modul Sprachförderung Basis Integration Sprachförderung (18h) <input type="radio"/> Modul Sprachförderung (6h) <input type="radio"/> Modul Spracherwerb (6h) <input type="radio"/> Modul interkulturelle Pädagogik (6h) <input type="radio"/> Modul Gruppencoaching (6h) <input type="radio"/> sonstige... <p><input type="radio"/> weitere Themen: ...</p>
<p>1.3 In welcher Gemeinde / in welchem Stadtteil arbeiten Sie in der Spielgruppe plus? Seit wann?</p>	<p>...</p> <p>...</p>
<p>1.4 Waren Sie vor Ihrer Tätigkeit in der Spielgruppe plus schon in einer Spielgruppe tätig? Wenn ja: Wieviele Jahre?</p>	<p><input type="radio"/> ja</p> <p><input type="radio"/> nein</p> <p>...</p>
<p>1.5 Wie gross ist Ihr aktuelles Arbeitspensum in der Spielgruppe plus?</p>	<p>..... Stunden pro Woche</p>
<p>1.6 Sind Sie neben Ihrer Tätigkeit in der Spielgruppe plus noch anderweitig berufstätig?</p> <p>Wenn ja: Wie und in welchem Umfang?</p>	<p><input type="radio"/> ja</p> <p><input type="radio"/> nein</p> <p>Tätigkeit? ... Pensum? ... %</p>
<p>1.7 Welche Ausbildungen haben Sie abgeschlossen?</p>	<p><input type="radio"/> Volksschule</p> <p><input type="radio"/> Berufslehre Welche? ...</p> <p><input type="radio"/> Kantonsschule (z.B. Diplommittelschule, Gymnasium, ...)</p> <p><input type="radio"/> höhere Fachschule oder Fachhochschule Welche? ...</p> <p><input type="radio"/> Hochschulstudium Welches? ...</p>

2. Fragen zu Ihrer Funktion und zur Zusammenarbeit in Ihrem Team

<p>2.1 Welches ist Ihre aktuelle Funktion in der Spielgruppe plus?</p>	<p> <input type="radio"/> Spielgruppenleiterin <input type="radio"/> Spielgruppenassistentin <input type="radio"/> Bei uns sind keine unterschiedlichen Rollen definiert (z.B. bei Co-Leitung) <input type="radio"/> anderes: ... </p>
<p>2.2 Wie lange arbeiten Sie schon in dieser Funktion?</p>	<p>... Jahre und ... Monate</p>
<p>2.3 Wie zufrieden sind Sie mit dieser Funktion?</p> <p>Warum?</p>	<p> <input type="radio"/> zufrieden <input type="radio"/> eher zufrieden <input type="radio"/> eher nicht zufrieden <input type="radio"/> nicht zufrieden </p> <p>...</p>
<p>2.4 Was zählen Sie zu Ihren eigenen Aufgaben (als Spielgruppenleiterin oder -assistentin)?</p>	<p>...</p>
<p>2.5 Was zählen Sie zu den Aufgaben Ihrer Kollegin (als Spielgruppenleiterin oder -assistentin)?</p>	<p>...</p>
<p>2.6 Wer hat in Ihrer Spielgruppe entschieden, wer welche Funktion übernimmt?</p>	<p> <input type="radio"/> die vorgesetzte Person <input type="radio"/> Das haben wir gemeinsam im Team entschieden. <input type="radio"/> Ich wurde für diese Funktion angefragt. <input type="radio"/> anderes: ... </p>
<p>2.7 Welche Themen besprechen Sie mit der Spielgruppenassistentin bzw. der Spielgruppenleiterin? Bitte geben Sie uns einige Hinweise.</p>	<p>...</p>
<p>2.8 Gibt es Themen, die zwar wichtig wären, aber nicht im Team besprochen werden? Wenn ja: Welche?</p>	<p> <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein </p> <p>...</p>

3. Bedingungen und Wirksamkeit Ihrer Arbeit in der Spielgruppe plus

Anzahl und Dauer Ihrer Spielgruppen plus

3.1 In wie vielen Spielgruppen plus arbeiten Sie zurzeit?	in ... Gruppen
3.2 Wie lange dauert bei Ihnen ein typischer Spielgruppen plus-Halbttag?	... Stunden
3.3 Wie oft treffen sich die Kinder einer typischen Gruppe?	<input type="radio"/> einmal pro Woche <input type="radio"/> zweimal pro Woche <input type="radio"/> dreimal pro Woche
Bemerkungen:	...

Sprachen in Ihrer Spielgruppe plus

3.4 Welche Sprachen sprechen Sie selbst? Bitte notieren Sie die Sprachen, in welchen Sie Alltagsgespräche führen können. Bitte unterstreichen Sie Ihre Muttersprache.	...
---	-----

Wenn Sie zurzeit in mehreren Spielgruppen plus arbeiten: Bitte beantworten Sie die nächste Frage für jede Spielgruppe einzeln.

3.5.1 Wie viele Kinder besuchen Ihre erste / einzige aktuelle Spielgruppe? Wie viele Kinder sprechen zuhause Kinder nur Deutsch (Dialekt oder Hochdeutsch)? ... Deutsch und eine/mehrere weitere Sprache/n? ... nur andere Sprachen (kein Deutsch)? ...
3.5.2 Wie viele Kinder besuchen Ihre zweite aktuelle Spielgruppe? Wie viele Kinder sprechen zuhause Kinder nur Deutsch (Dialekt oder Hochdeutsch)? ... Deutsch und eine/mehrere weitere Sprache/n? ... nur andere Sprachen (kein Deutsch)? ...
3.5.3 Wie viele Kinder besuchen Ihre dritte aktuelle Spielgruppe? Wie viele Kinder sprechen zuhause Kinder nur Deutsch (Dialekt oder Hochdeutsch)? ... Deutsch und eine/mehrere weitere Sprache/n? ... nur andere Sprachen (kein Deutsch)? ...

<p>3.5.4 Wie viele Kinder besuchen Ihre vierte aktuelle Spielgruppe?</p> <p>Wie viele Kinder sprechen zuhause ...</p>	<p>... Kinder</p> <p>nur Deutsch (Dialekt oder Hochdeutsch)? ...</p> <p>Deutsch und eine/mehrere weitere Sprache/n? ...</p> <p>nur andere Sprachen (kein Deutsch)? ...</p>
---	--

Weitere Bedingungen Ihrer Spielgruppe plus

<p>3.6 Welche Bedingungen begünstigen Ihre Arbeit in der Spielgruppe plus?</p> <p>Bitte geben Sie uns einige Hinweise.</p>	<p>...</p>
<p>3.7 Welche Bedingungen erschweren Ihre Arbeit in der Spielgruppe plus?</p> <p>Bitte geben Sie uns einige Hinweise.</p>	<p>...</p>
<p>3.8 Wie stark wirkt sich Ihrer Meinung nach die Anwesenheit von zwei Fachpersonen (Spielgruppenleiterin und -assistentin) auf das sprachliche Lernen der Kinder aus?</p>	<p><input type="radio"/> stark</p> <p><input type="radio"/> eher stark</p> <p><input type="radio"/> eher schwach</p> <p><input type="radio"/> schwach</p>
<p>3.9 Wie stark wirkt sich Ihrer Meinung nach der Besuch einer Spielgruppe plus insgesamt auf das sprachliche Lernen der Kinder aus?</p>	<p><input type="radio"/> stark</p> <p><input type="radio"/> eher stark</p> <p><input type="radio"/> eher schwach</p> <p><input type="radio"/> schwach</p>

Ihr Verständnis der Spielgruppe plus

<p>3.10 Wie profitieren die Kinder ausserdem (neben der Sprachförderung) vom Besuch Ihrer Spielgruppe plus?</p> <p>Bitte geben Sie uns einige Hinweise.</p>	<p>...</p>
---	------------

<p>3.11 Was ist Ihnen bei der Ausgestaltung Ihres Spielgruppenprogramms besonders wichtig? Worauf achten Sie besonders? Bitte geben Sie uns einige Hinweise.</p>	<p>...</p>
<p>3.12 Wie wichtig sind Ihnen bei Ihrer Arbeit die folgenden Ziele? Bitte nummerieren Sie die Ziele von 1 bis 6 (oder 7, wenn Sie ein eigenes Ziel ergänzt haben). 1 steht für das wichtigste Ziel, 2 für das zweitwichtigste usw.</p>	<p>... Die Kinder haben Gelegenheit, in einer anregenden Umgebung zu spielen.</p> <p>... Die Kinder lernen, sich in einer Kindergruppe zurechtzufinden.</p> <p>... Die Kinder lernen, sich von den Eltern zu lösen.</p> <p>... Die Kinder lernen, sich auf Deutsch zu verständigen.</p> <p>... Das Lernen der Kinder wird in verschiedenen Bereichen gefördert.</p> <p>... Die Kinder lernen die hiesige Kultur kennen.</p> <p>... anderes, nämlich: ...</p>
<p>3.13 Was zeichnet Ihrer Meinung nach eine Spielgruppe plus aus? Was unterscheidet sie von anderen Spielgruppen? Bitte geben Sie uns einige Hinweise.</p>	<p>...</p>

4. Fragen zur Praxis Ihrer Sprachförderung

Sprachförderung allgemein

<p>4.1 Wie gestalten Sie in Ihrer Spielgruppe plus die Sprachförderung? Bitte geben Sie uns einige Hinweise.</p>	...
<p>4.2 Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihrer Sprachförderung? Was sollen die Kinder lernen? Bitte geben Sie uns einige Hinweise.</p>	...
<p>4.3 Was ist Ihnen bei der Sprachförderung besonders wichtig? Worauf achten Sie im Umgang mit den Kindern besonders? Bitte geben Sie uns einige Hinweise.</p>	...
<p>4.4 Wie schätzen Sie die Wirkung Ihrer Sprachförderung auf das sprachliche Lernen der Kinder ein?</p>	<p><input type="radio"/> gross <input type="radio"/> eher gross <input type="radio"/> eher gering <input type="radio"/> gering</p>

Spezifische Sprachfördersequenzen

4.5 Führen Sie in Ihrer Spielgruppe plus spezifische Sprachfördersequenzen durch?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
---	--

Wenn ja: Bitte beantworten Sie auch die folgenden Fragen 4.6 bis 4.9.

Wenn nein: Bitte fahren Sie weiter mit der Frage 5.1 (auf der nächsten Seite).

4.6 Wenn Sie an einen typischen Spielgruppen-Halbtage von 2 bis 2.5 Stunden denken: Wieviel Zeit verwenden Sie etwa für spezifische Sprachfördersequenzen?	... Minuten pro Halbtage
4.7 Wenn Sie spezifische Sprachfördersequenzen durchführen: Bitte beschreiben Sie kurz, wie Sie vorgehen.	...
4.8 Wenn Sie spezifische Sprachfördersequenzen durchführen: Verwenden Sie dabei bestimmte Materialien? Wenn ja: Welche?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein ...
4.9 Wie schätzen Sie die Wirkung von spezifischen Sprachfördersequenzen auf das sprachliche Lernen der Kinder ein?	<input type="radio"/> gross <input type="radio"/> eher gross <input type="radio"/> eher gering <input type="radio"/> gering

5. Ansätze zur Weiterentwicklung der Sprachförderung

Aus den bisherigen Videoanalysen haben sich acht Ansätze zur Weiterentwicklung der Sprachförderung in Spielgruppen plus ergeben. Nun bitten wir Sie, zu diesen Ansätzen Stellung zu nehmen. Zuerst geht es darum, wie wichtig Sie diese Ansätze grundsätzlich finden. Danach fragen wir Sie, wie gut Ihnen die Umsetzung dieser Ansätze in Ihrer eigenen Praxis bereits gelingt.

Wie wichtig sind die folgenden Ansätze für eine erfolgreiche Sprachförderung in Spielgruppen plus?

Sie haben 24 Punkte zur Verfügung. Bitte verteilen Sie diese Punkte auf die acht Ansätze. Geben Sie den wichtigen Ansätzen mehr Punkte als den weniger wichtigen.

<p>5.1 Gespräche mit Kindern sorgfältig ausgestalten. (z.B. eine Situation der Nähe herstellen, mit dem Kind auf Augenhöhe sprechen, die Verständigung mit Berührungen, Gesten und Stimmklang unterstützen, präzise auf die Äusserungen des Kindes eingehen, Unterbrüche vermeiden, nach Unterbrüchen den Faden wieder aufnehmen, Missverständnisse anzeigen und klären)</p>	<p>... Punkte</p>
<p>5.2 Kinder beim Verstehen und Produzieren längerer Gesprächsbeiträge unterstützen. (z.B. beim Berichten eigener Erlebnisse, beim Erzählen erfundener Geschichten, beim Erklären von Sachverhalten, beim Vertreten eigener Standpunkte, beim Spielen mit Sprache oder beim Sprechen über Sprache(n); solche längerer Gesprächsbeiträge der Kinder erkennen, unterstützen und anregen oder selbst solche Beiträge produzieren)</p>	<p>... Punkte</p>
<p>5.3 Allen Kindern den Mitvollzug von Gesprächen ermöglichen. (z.B. in eine Rolle schlüpfen oder mit einer Spielfigur spielen, um alle Kinder in's Boot zu holen; schwer verständliche Äusserungen eines Kindes nochmals formulieren, damit alle am Ball bleiben können; Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mit Formulierungsvorschlägen, durch Nachfragen oder durch schrittweises Zusammenfassen unterstützen)</p>	<p>... Punkte</p>
<p>5.4 Muster und Regeln verwenden und besprechen. (z.B. stabile Abläufe und Rituale verwenden, damit sich die Kinder daran orientieren können, auch wenn sie sprachlich noch unsicher sind; klar und berechenbar kommunizieren, in Einzel- und Gruppengesprächen unterschiedlich kommunizieren, Parallelgespräche vermeiden; mit den Kindern über das Tagesprogramm oder die Regeln sprechen)</p>	<p>... Punkte</p>
<p>5.5 Allen Kindern für sie passende Rollen und Beteiligungsmöglichkeiten anbieten. (z.B. darauf achten, dass alle Kinder ihren Platz haben, zu Wort kommen und Aufmerksamkeit erhalten; den Kindern je nach ihren Möglichkeiten erlauben, nur zuzuschauen, sich körperlich zu beteiligen, mit andern zusammen zu sprechen oder allein zu sprechen; den Kindern die Auswahl eigener Themen, Bilderbücher der Aktivitäten ermöglichen)</p>	<p>... Punkte</p>
<p>5.6 Die Kinder beim "öffentlichen" Sprechen vor Publikum unterstützen. (z.B. Gelegenheit geben, vor kleinen oder grösseren Gruppen zu sprechen; die Kinder nicht unter Druck setzen, das zu tun; Kinder in Gruppengesprächen beim Wechsel zwischen Publikums- und Bühnenrollen unterstützen)</p>	<p>... Punkte</p>

5.7 Kindern als gleichwertige Gesprächspartner/-innen begegnen. (z.B. die Themen der Kinder ernst nehmen, sie nicht auslachen, bei Zurechtweisungen Kränkungen vermeiden; den Kindern viel zutrauen und Selbständigkeit ermöglichen, auch beim Lösen von Konflikten; wenn nötig die Sprachförderung beiseite lassen und dem gegenseitigen Verstehen den Vorrang geben)	... Punkte
5.8 Als Erwachsene in Gesprächen bewusst zusammenarbeiten . (in Gesprächen unterschiedliche, sich ergänzende und für die Kinder leicht erkennbare Rollen einnehmen, z.B. indem A das Gespräch leitet und B einzelne Kinder beim Verstehen unterstützt; auf Gespräche zwischen Erwachsenen "über die Köpfe der Kinder hinweg" soweit möglich verzichten; sich nicht "öffentlich" über einzelne Kinder oder ihre Familien unterhalten)	... Punkte
Total	24 Punkte

5.9 Sehen Sie weitere wichtige Ansätze, die hier noch fehlen? Bitte geben Sie uns einige Hinweise.	...
---	-----

Wenn Sie nun an Ihre eigene Praxis denken: Wie gut gelingt Ihnen die Umsetzung dieser Ansätze?

5.10 Gespräche mit Kindern sorgfältig ausgestalten . Das gelingt mir ...	<input type="radio"/> sehr gut <input type="radio"/> ziemlich gut <input type="radio"/> weniger gut <input type="radio"/> gar nicht gut
5.11 Kinder beim Verstehen und Produzieren längerer Gesprächsbeiträge unterstützen. Das gelingt mir ...	<input type="radio"/> sehr gut <input type="radio"/> ziemlich gut <input type="radio"/> weniger gut <input type="radio"/> gar nicht gut
5.12 Allen Kindern den Mitvollzug von Gesprächen ermöglichen. Das gelingt mir ...	<input type="radio"/> sehr gut <input type="radio"/> ziemlich gut <input type="radio"/> weniger gut <input type="radio"/> gar nicht gut
5.13 Muster und Regeln verwenden und besprechen. Das gelingt mir ...	<input type="radio"/> sehr gut <input type="radio"/> ziemlich gut

	<input type="radio"/> weniger gut <input type="radio"/> gar nicht gut
5.14 Allen Kindern für sie passende Rollen und Beteiligungsmöglichkeiten anbieten. Das gelingt mir ...	<input type="radio"/> sehr gut <input type="radio"/> ziemlich gut <input type="radio"/> weniger gut <input type="radio"/> gar nicht gut
5.15 Die Kinder beim "öffentlichen" Sprechen vor Publikum unterstützen . Das gelingt mir ...	<input type="radio"/> sehr gut <input type="radio"/> ziemlich gut <input type="radio"/> weniger gut <input type="radio"/> gar nicht gut
5.16 Kindern als gleichwertige Gesprächspartner/-innen begegnen. Das gelingt mir ...	<input type="radio"/> sehr gut <input type="radio"/> ziemlich gut <input type="radio"/> weniger gut <input type="radio"/> gar nicht gut
5.17 Als Erwachsene in Gesprächen gezielt zusammenarbeiten . Das gelingt mir ...	<input type="radio"/> sehr gut <input type="radio"/> ziemlich gut <input type="radio"/> weniger gut <input type="radio"/> gar nicht gut

5.18 Gibt es weitere Bereiche, in denen Sie um Anregungen für Ihre Sprachförderung froh wären? Bitte geben Sie uns einige Hinweise.	...
5.19 Was könnten Sie aus Ihren Erfahrungen mit Sprachförderung an andere Spielgruppen weitergeben? Bitte geben Sie uns einige Hinweise.	...

6. Ihre Anliegen zur Weiterentwicklung der Sprachförderung in Spielgruppen

Was würde Sie dabei unterstützen, Ihre Sprachförderung in der Spielgruppe weiterzuentwickeln? Bitte schreiben Sie Ihre Überlegungen auf.

...

7. Kontaktinformationen

Damit wir Sie ggf. zum Gruppeninterview einladen können, benötigen wir Ihren Namen und Ihre e-Mail-Adresse oder Telefonnummer. Diese Angaben werden vertraulich behandelt und ausschliesslich für diesen Zweck (die Kontaktaufnahme für das Gruppeninterview) verwendet.

7.1 Wie heissen Sie?	...
7.2 Wie dürfen wir mit Ihnen Kontakt aufnehmen?	<input type="radio"/> per e-Mail: ... <input type="radio"/> per Telefon: ...
7.3 Wenn Sie Spielgruppenleiterin sind: Haben Sie einen Fragebogen an Ihre Spielgruppenassistentin weitergegeben? Wie heisst sie?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein ...

Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitwirkung! Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen **bis zum 15. März 2015** mit beiliegendem Rückantwortcouvert an folgende Adresse:

Pädagogische Hochschule FHNW
Dieter Isler / 6.1D10
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch

Anhang 3: Tischpapier des Gruppeninterviews

Weiterentwicklung der alltagsintegrierten Sprachförderung

Vier zentrale Aspekte von Interaktionsqualität

Rahmung und Steuerung:

- Zugehörigkeit aller Kinder
- Eröffnung, Aufrechterhaltung und Abschluss der gemeinsamen Aktivität

Anpassung:

- Adaption der eigenen Beiträge an die Beiträge und Ressourcen der Kinder
- Sicherung des gemeinsamen Verstehens

Anregung:

- Impulse zur Weiterentwicklung des Themas
- Impulse zur Übernahme anspruchsvoller Rollen

Sprachliche Mittel:

- Bereitstellung von Wörtern und Formulierungen
- Klärung von wichtigen unverstandenen Wörtern und Formulierungen

Fünf herausfordernde Sprachhandlungen

berichten (Realität)	<ul style="list-style-type: none">- Erlebnisse beschreiben- distante Sachverhalte beschreiben- eigene Gedanken, Gefühle darstellen
erklären	<ul style="list-style-type: none">- Sachverhalte und Vorgehensweisen kommentieren, erklären, begründen
erzählen (Fiktion)	<ul style="list-style-type: none">- Geschichten hören (erzählte, vorgelesene)- Geschichten erzählen (bekannte, selber erfundene)- fiktive Rollen übernehmen, inszenieren
festhalten und "lesen"	<ul style="list-style-type: none">- Bilderbücher „lesen“, „Bildtexte“ verstehen- Interesse an Schrift- Wörter oder Texte diktieren
Sprache erkunden	<ul style="list-style-type: none">- mit Sprache und Schrift spielen u. experimentieren- über Schrift und Sprachen reden

Weiterentwicklung der Sprachförderung in Spielgruppen des Kantons Zürich

Empfehlungen

- Soweit möglich sollten alle Kinder im Rahmen von **allgemeinen Spielgruppen** integriert und nicht in besonderen Sprachförder-Spielgruppen separiert werden.
- Spielgruppen mit einem Anteil von mehr als 30% DaZ-Kindern sollten durch **zwei Fachpersonen** geleitet werden. Auch in diesen Spielgruppen ist eine möglichst gute sprachliche und soziale Durchmischung anzustreben.
- Eine systematische Sprachförderung sollte im Sinn des Orientierungsrahmens FBBE durch eine optimierte sprachförderliche Ausgestaltung von **Alltagsgesprächen** gewährleistet werden.
- Die Spielgruppen-Fachpersonen sind für eine alltagsintegrierte Sprachförderung noch zu wenig sensibilisiert und ausgebildet. Ihr **Wissen und ihre Praxis** sollten in verbindlicher und nachhaltiger Form weiterentwickelt werden.
- Die Spielgruppen sollten auf kommunaler Ebene stärker koordiniert und verbindlicher mit anderen Angeboten des Frühbereichs sowie mit dem Kindergarten **vernetzt** werden.
- Auf regionaler Ebene sollten Gefässe für das **kollegiale Lernen** der Spielgruppen-Fachpersonen zur Verfügung stehen.
- Die **Eltern** sollten durch die Gemeinden aktiv, einheitlich und niederschwellig informiert und Elternbeiträge bei niedrigem Einkommen subventioniert werden.
- Der **Kanton** sollte die Weiterentwicklung der Sprachförderung in Spielgruppen durch verschiedene Massnahmen unterstützen:
 - Aktualisierung des Rahmenkonzepts
 - Entwicklung weiterer Standards, Grundlagen und Schulungsmaterialien
 - Bereitstellung von Elterninformationsmaterial in den wichtigsten Migrationssprachen
 - Organisation und Finanzierung einer kantonalen Weiterbildungsinitiative
 - Beratung und Unterstützung regionaler Fachgruppen
 - subsidiäre Unterstützung der Gemeinden bei der Subventionierung von Elternbeiträgen

Vorschlag für eine Weiterbildungsinitiative

