



Abschlussbericht 2021

Wirksamkeitsanalyse Pilotprojekt Frühe Deutschförderung

Fachstelle Frühe Förderung Stadt Schaffhausen

Mirjam Vock

Projektleiterin Frühe Deutschförderung, Fachstelle Frühe Förderung Stadt Schaffhausen
April 2021

Co-Autorinnen: **Ramona Widmer, Sabrina Rohde, Kathrin Borer, Kathrin Ottiger**

Inhaltsverzeichnis

1.	Ausgangslage	3
1.1.	Ausgangslage und Auftrag/Einführung in Problemstellung	3
1.2.	Zielsetzungen der Wirksamkeitsanalyse	4
1.3.	Hypothesen	5
2.	Methoden und Vorgehen	6
2.1.	Perspektive Eltern / Erziehungsberechtigte.....	6
2.1.1.	Quantitative Befragung der Eltern/ Überprüfung der Deutschkenntnisse und der Betreuungssituation der Kinder im Vergleich zu T1	6
2.2.	Perspektive Fachpersonen	7
2.2.1.	Quantitative Befragung der Kindergartenlehrpersonen.....	7
2.2.2.	Qualitative Befragung der Kindergartenlehrpersonen	7
3.	Stichproben.....	7
3.1.	Familien	7
3.2.	Fachpersonen.....	8
4.	Resultate.....	8
4.1.	Eltern: Sprachstanderhebung/ Überprüfung der Deutschkenntnisse und der Betreuungssituation der Kinder im Vergleich zu T1	8
4.1.1.	Sprachförderempfehlungen zu T1	8
4.1.2.	Veränderungen von T1 zu T2.....	9
4.2.	Perspektive Fachpersonen - Quantitative Erhebung.....	11
4.2.1.	Chancen und Herausforderungen des diesjährigen Kindergartenstarts	11
4.2.2.	Einschätzung des Deutschniveaus der aktuellen 1. Kindergartengruppe und Vergleich mit Schuljahr 2019/20.....	12
4.2.3.	Die Gewichtung der Deutsch-, Sozial- und Eigenkompetenz sowie deren Unterkompetenzen für den Eintritt der Kinder in den Kindergarten.....	12
4.2.4.	Der Einfluss der Kompetenzen (Deutsch-, Sozial- und Eigenkompetenz) auf.....	14
4.2.5.	Zusätzliche Kompetenzen, die vor dem Kindergarteneintritt gefördert werden müssten	15
4.2.6.	Die Rolle der Spielgruppe für die Entwicklung der Kinder in Bezug auf den Kindergarteneintritt.....	15
4.2.7.	Einschätzung	16
4.2.8.	Massnahmen bezüglich Früher Deutschförderung, welche die Eltern in ihren Kompetenzen am meisten stärken: "Sensibilisierung für die Wichtigkeit von Erst- und Zweitsprache"/ "Sensibilisierung für die gezielte Förderung der Erst- und Zweitsprache zuhause"/ "Allgemeine Informationen über die Anforderungen für den Kindergarteneintritt"/ " Allgemeine Informationen über das Schulsystem".....	16
4.2.9.	Merkmale von Kindern, die eine vorschulische Institution besucht haben.....	17
4.2.10.	Unterschiede zwischen Eltern, deren Kinder schon eine Betreuungsinstitution besucht haben und solchen, deren Kinder keine Betreuungsinstitution besucht haben	17
4.2.11.	Kompetenzen, welche die Eltern beim Eintritt ihres Kindes in den Kindergarten mitbringen sollen	17
4.3.	Perspektive Fachpersonen - Qualitative Erhebung.....	17
4.3.1.	Informationen zu den neu eintretenden Kindern.....	17
4.3.2.	Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Besuch einer Betreuungsinstitution.....	17
4.3.3.	Auswirkungen der Informationen über die 'Vorschulaktivität' (Besuch einer Institution oder nicht) auf das Handeln der Kindergartenlehrpersonen.....	18
4.3.4.	Aktive Beiträge der Kindergartenlehrpersonen für die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs von der Vorschul- in die Kindergartenstufe	18
4.3.5.	Ideen für die spezifische Gestaltung des Übergangs von der Vorschul- in die Kindergartenstufe für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und ihre Familien.....	18
4.3.6.	Integration von Kindern ohne Deutsch-Vorkenntnisse/ Chancen und Risiken.....	18
4.3.7.	Beurteilung der aktuellen Massnahme der Frühen Deutschförderung in den separativen miteneand-Spielgruppen.....	19
4.3.8.	Weitere Ideen bezüglich Förderung der Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter.....	19
4.3.9.	Möglichkeiten für Eltern sich selber und/oder ihr Kind auf den Kindergarten vorzubereiten	19
4.3.10.	Vorteile einer vorzeitigen Kontaktaufnahme mit den Eltern für den Übergang in den Kindergarten.....	20
4.3.11.	Austausch und Zusammenarbeit mit den Spielgruppen.....	20
4.3.12.	Was noch gesagt werden muss.....	20
5.	Zusammenfassung und Diskussion.....	21
6.	Fazit und Erkenntnisse	23

6.1.	Bedeutung der Sprachstanderhebung und der Sprachförderempfehlung	23
6.2.	Stellenwert der Frühen (Deutsch-)Förderung/ Alltagsintegrierten Sprachförderung.....	23
6.3.	Fokus auf den Übergang	24
7.	Literaturverzeichnis.....	26

1. Ausgangslage

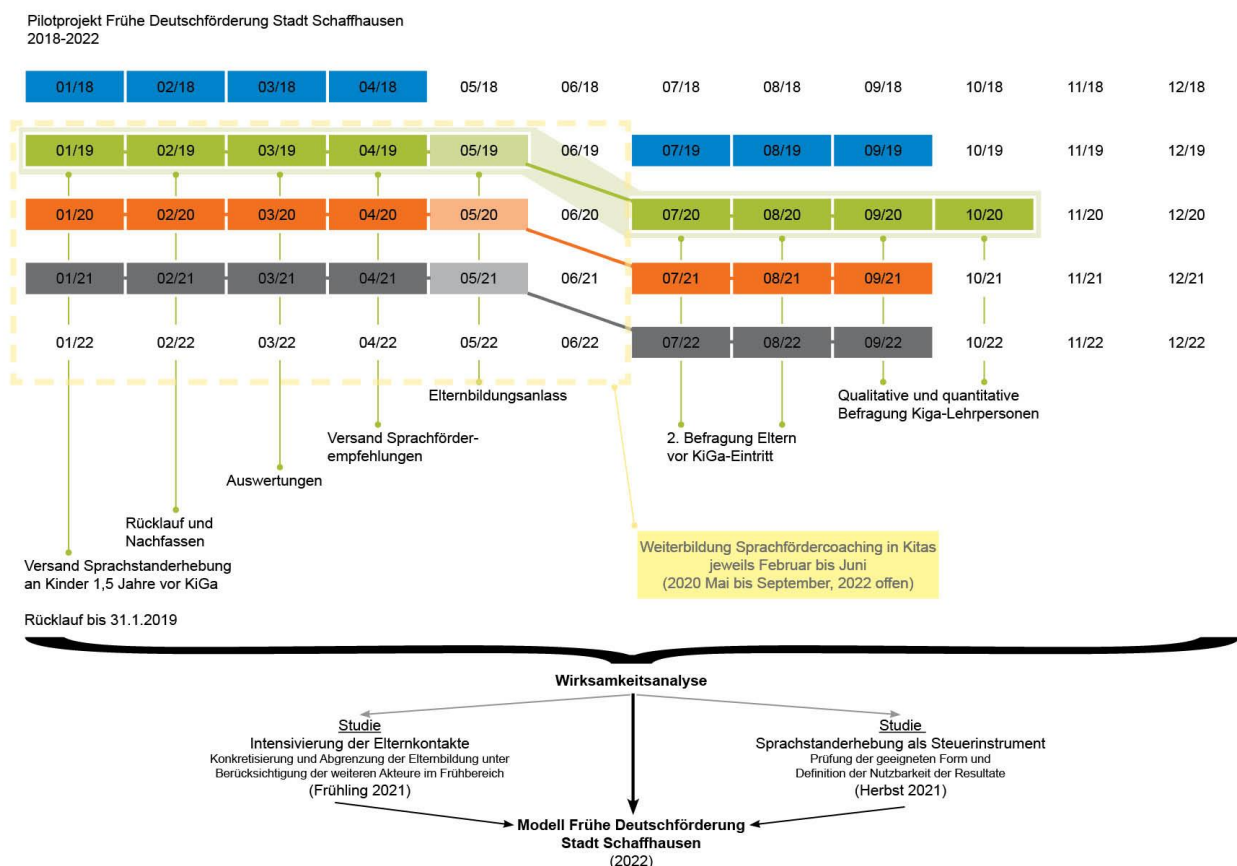
1.1. Ausgangslage und Auftrag/Einführung in Problemstellung

Das Projekt Frühe Deutschförderung läuft seit 2018 und dauert bis 2022. Es ist aus der Tatsache entstanden, dass über 30% der Vorschulkinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten. Erwiesenermassen erleichtern ausreichende Deutschkenntnisse den Eintritt in den Kindergarten und sind ein wichtiges Element in Richtung Chancengleichheit für alle (Primokiz, 2016). Deshalb beinhaltet das Projekt folgende Massnahmen zur Verbesserung der Deutschkenntnisse der Kinder bei Kindergartenbeginn:

- Die **Sprachstanderhebung** nach dem Basler Modell wird seit Anfang 2019 jährlich bei allen Familien der Stadt Schaffhausen durchgeführt, deren Kinder im Alter zwischen 2,5 und 3,5 Jahren sind (1,5 Jahre vor Kindergarteneintritt). Die bisherigen Erhebungen zeigten hohe Rücklaufquoten auf: 2019 91%, 2020 95% und 2021 90%. Nach Auswertung der ausgefüllten Fragebögen werden für Kinder mit einem tiefen Deutschniveau (2019: 37%, 2020: 35%, 2021: 35%) **Sprachförderempfehlungen** (Besuch einer Sprachförder-Spielgruppe oder -Kita) zur Verbesserung der Deutschkenntnisse ausgesprochen. Ergänzend zur ursprünglichen Idee des Basler Modells, welche bei der Sprachförderung ausschliesslich auf Spielgruppen setzt, bezieht das Pilotprojekt Frühe Deutschförderung auch Kitas mit ein. Dies geschieht aufgrund der Erkenntnis, dass der zeitliche Umfang der Betreuung einen grossen Einfluss auf den Erwerb von Deutschkenntnissen hat (Balthasar & Kaplan, 2019; Stöcklin, 2014; Grob, Keller & Troesch, 2014).
- Ursprünglich sollte jedes Jahr ein **Elternbildungsanlass** für diejenigen Eltern stattfinden, deren Kind eine Sprachförderempfehlung bekommen hat. 2019 wurde an dieser Veranstaltung über die Bedeutung von Sprache informiert und die Eltern hatten Gelegenheit zu einem Erstkontakt mit den Betreuungseinrichtungen. 2020 und 2021 konnte der Anlass auf Grund der Corona-Pandemie nicht durchgeführt werden.
- Die **4 miteinand-Spielgruppen**, welche in der ursprünglichen Projektplanung als einzige Sprachförderinstitutionen vorgesehen waren, bieten Plätze für Kinder an, die eine Sprachförderempfehlung erhalten haben. Diese Spielgruppen werden mehrheitlich von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) besucht und sind somit hauptsächlich separativ. Spielgruppen, in denen eine grössere Vermischung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund stattfindet, werden dagegen als "integrativ" bezeichnet." Spielgruppen sowie Kitas mit Alltagsintegrierter Sprachförderung¹ verfügen über spezifisch ausgebildetes Fachpersonal.
- Die **Weiterbildung Sprachfördercoaching in Kitas** wird gemeinsam von der Frühen Deutschförderung und der PH St. Gallen angeboten. Sie ist aus der Gewissheit (Isler, Hefti, Kirchhofer, Künzli & Rohde, 2019) heraus entstanden, dass sowohl qualitative Aspekte als auch der zeitliche Umfang der Betreuung den Erwerb der Deutschen Sprache massgeblich beeinflussen. Diese Weiterbildung findet jährlich statt und besteht aus einer Praxisbegleitung - vier Besuche vor Ort mit anschließendem Coaching Gespräch und Festlegung von Zielen - sowie einer Abschlussveranstaltung.
- Die **Wirksamkeitsanalyse** soll nun die Auswirkungen der Sprachstanderhebung und der Alltagsintegrierten Sprachförderung mit Fokus auf die Rolle der Spielgruppen überprüfen. Als idealer Zeitpunkt dafür bietet sich der Schulstart nach den Sommerferien 2020 an: Die Kinder, die an der ersten Sprachstanderhebung im Jahr 2019 teilgenommen haben, treten in den Kindergarten ein. Deren Eltern wurden daher vor dem Kindergarteneintritt ihres Kindes ein zweites Mal angeschrieben und gebeten, den Fra-

¹ "Sprachförderung, die in den Alltag integriert ist und alle Kinder - dem Stand ihres Sprachwissens entsprechend - einbezieht. (...) Vor dem Hintergrund, dass jeder Tag ein Sprachlerntag ist, bieten sich alltägliche Situationen und natürliche Gespräche (Fachperson-Kind, Kind-Kind) jederzeit zur Sprachförderung an." (Löffler & Vogt, 2015, S. 10)

gebogen zur Erhebung des Sprachstandes ihrer Kinder ein weiteres Mal auszufüllen. Die Kindergartenlehrpersonen konnten zwischen Mitte September und Mitte November 2020 anhand einer quantitativen Online-Befragung sowie qualitativer Interviews ihre Wahrnehmung zu den Deutschkenntnissen, der Eigen- und Sozialkompetenzen der im August 2020 neu in den Kindergarten eingetretenen Kinder beisteuern.



1.2. Zielsetzungen der Wirksamkeitsanalyse

In der vorliegenden Analyse soll die Wirksamkeit der Massnahmen der Frühen Deutschförderung in der Stadt Schaffhausen überprüft werden. Im Fokus stehen die Auswirkungen der Sprachstandserhebung, der sich daraus ergebenden Sprachförderempfehlungen sowie des Besuchs von vorschulischen Institutionen (Spielgruppen oder Kitas) mit/ohne Alltagsintegrierte/r Sprachförderung auf die DaZ-Kenntnisse sowie die Eigen- und Sozialkompetenzen der ehemaligen Spielgruppen- und Kitakinder, welche im Schuljahr 2020/21 in den Kindergarten eingetreten sind. Mit der Form der Sprachstandserhebung sowie deren Chancen und Risiken wird sich im Herbst 2021 eine weitere Studie befassen. Die Massnahmen Elternbildung und die Weiterbildung der Fachpersonen kommen im Zusammenhang mit der untersuchten Massnahme der Sprachstandserhebung zur Sprache, werden aber im Rahmen der Wirksamkeitsanalyse nicht im Detail untersucht.

Aus den oben aufgeführten Zielsetzungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- A. Wie wirkt sich die Frühe Deutschförderung (Alltagsintegrierte Sprachförderung) zum Zeitpunkt des Eintritts der Vorschulkinder in den Kindergarten (August 2021) auf deren Deutschkenntnisse aus?

- Kinder mit Früher Deutschförderung² versus Kinder ohne Frühe Deutschförderung
- Kinder in - hauptsächlich separativen - mitenand-Spielgruppen versus Kinder in integrativen Spielgruppen
- B. Beeinflusst ein Spielgruppenbesuch den Deutscherwerb im Kindergarten? Wenn ja, woran lässt sich das erkennen?
 - Kinder mit geringen Deutschkenntnissen mit Spielgruppenbesuch versus Kinder mit geringen Deutschkenntnissen ohne Spielgruppenbesuch
- C. An welchen Kompetenzen (Sprach-, Eigen- und Sozialkompetenzen) bei Kindergarteneintritt lässt sich erkennen, ob ein Kind im Vorfeld eine Spielgruppe besucht hat?
 - Kind mit Spielgruppenbesuch versus Kind ohne Spielgruppenbesuch
- D. Welche Kompetenzen bei Kindergarteneintritt sind förderlich für einen optimalen Start?

Neben der Überprüfung der Wirksamkeit der Massnahmen der Frühen Deutschförderung in der Stadt Schaffhausen sollen die Antworten auf die Fragen A. bis D. auch zur Rollenklärung und Einordnung der Spielgruppen in die aktuelle Bildungslandschaft der Stadt Schaffhausen beitragen. Die Resultate der Wirksamkeitsanalyse sollen - abgestützt auf Aussagen wissenschaftlicher Berichte und empirischer Analysen - bereits bekannte Tatsachen abbilden. Ein weiteres Ziel der Analyse besteht darin, Empfehlungen für das weitere Vorgehen im Projekt Frühe Deutschförderung abzuleiten.

1.3. Hypothesen

Diverse Studien zeigen auf, dass (sprachlich) durchmischte Gruppen unterstützend wirken auf den Deutscherwerb von Kindern mit DaZ (Hruza, 2020). Ausserdem lernen Kinder Sprache nachweislich unter anderem in der Interaktion mit ihren Peers (Licandro & Lütke, 2013; Lütke & Stitzinger, 2017). Von diesen Erkenntnissen sowie der Fragestellung A (1.2), welche mithilfe des Vergleichs (Deutschkenntnisse von Kindern aus separativen mitenand-Spielgruppen vs. Deutschkenntnisse von Kindern aus integrativen Spielgruppen) den positiven Einfluss durchmischter Gruppen sowie der Interaktion mit Peers auf Kinder mit DaZ aufzeigen möchte, leitet sich die **Hypothese 1** ab:

- Kinder in integrativen Spielgruppen ohne Alltagsintegrierte Sprachförderung lernen gleich viel oder mehr Deutsch als Kinder in separativen mitenand-Spielgruppen mit Alltagsintegrierter Sprachförderung

Es ist erwiesen, dass Sprache immer im Kontext multipler Umweltbedingungen (Ökosysteme) des Kindes erlernt wird. Das heisst, Kinder eignen sich Sprache in interaktiven Situationen an: im Spiel mit Gleichaltrigen, bei alltäglichen Handlungen wie beim Kleider Anziehen, im Umgang mit Materialien etc. Zusätzlich zum Spracherwerb werden Kinder in diesen interaktiven Situationen auch noch stark in ihren Eigen-, Sozial- und Sprachkompetenzen gefördert, was den Start im Kindergarten enorm erleichtert und einen optimalen Nährboden für den weiteren Erwerb der deutschen Sprache liefert (Bronfenbrenner, 1981; Becker & Biedinger, 2016; Licandro & Lütke, 2013).). Gemäss der Studie "StarTG: Mit jungen Kindergartenkindern starten im Kanton Thurgau" (Fasseing Heim, Rohde & Isler, 2018) finden Kindergartenlehrpersonen die Eigen- und Sozialkompetenzen der Kinder noch wichtiger als die Sprachkenntnisse. Aus dieser Tatsache sowie der Fragestellung C (1.2), welche sich damit beschäftigt, ob ein Spielgruppenbesuch den Deutscherwerb im Kindergarten beeinflusst und woran sich dieser Einfluss erkennen lässt, ergibt sich die

² Im engeren Sinn sind damit Kinder gemeint, die eine spezifische Sprachförderspielgruppe oder -kita besuchen. Da diese Differenzierung - vor allem bei den Kitas - nicht ganz einfach zu handhaben ist, werden bei der Auswertung die Kitakinder als einheitliche Gruppe angeschaut. Ausschliesslich deutschsprachige Kinder und solche, die sich auf Sprachniveau 8 befinden, gehören weder zur Kategorie 'Kinder mit Früher Deutschförderung' noch zu 'Kinder ohne Frühe Deutschförderung'.

Hypothese 2

- Deutschkenntnisse sind wichtig für einen optimalen Start in den Kindergarten, sie stellen aber nicht das alleinige Kriterium dar.

2. Methoden und Vorgehen

Die ausgewählten Methoden sollen die unterschiedlichen Perspektiven der Akteurinnen und Akteure rund um die Frühe Deutschförderung berücksichtigen und beleuchten. In dieser Analyse beschränken wir uns auf die Perspektive der Eltern, der Kindergartenlehrpersonen sowie auf die aktuellen Erkenntnisse der Forschung und Wissenschaft.

Die Sicht der Spielgruppenleitenden wurde nicht abgefragt, da Peter Hruza (2020) diese bereits in seiner Studie abbildet. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Spielgruppenleitenden die Wirkung eines Spielgruppenbesuchs auf die Deutschkenntnisse der Kinder zum Zeitpunkt des Kindergarteneintritts nicht einschätzen können. Dies einerseits, weil ihnen der Vergleich mit anderen Kindern zur Wirkung eines Kitabesuches fehlt und andererseits, weil die Kinder ab dem Kindergarteneintritt die Spielgruppe nicht mehr besuchen. Die Wirksamkeit der Frühen Deutschförderung in Kitas wird möglicherweise bei der Auswertung der Befragungen der Kindergartenlehrpersonen am Rande erwähnt. Auf die Perspektive von Kita-Fachpersonen wird jedoch nicht im Detail eingegangen, da aktuell die Rolle der Spielgruppen im Fokus der Überlegungen der Frühen Deutschförderung stehen und dies den Rahmen der Wirksamkeitsanalyse überschreiten würde.

Die Studie bezieht sich auf die Zeitspanne vom Januar 2019 (Sprachstanderhebung T1) bis Mitte August (Sprachstanderhebung T2) bzw. Ende Oktober 2020 (Befragung Kindergartenlehrpersonen). Es ist zu erwähnen und bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen, dass vom 13. März bis 11. Mai 2020 infolge der Corona-Pandemie keine Spielgruppenaktivitäten stattfanden. Möglicherweise hat dieser zwei Monate dauernde Unterbruch die (Sprach-)Entwicklung der Kinder beeinflusst.

Um über die Jahre hinweg eine allfällige Veränderung der Einschätzung der Deutschkenntnisse beobachten zu können, wird in Zukunft die Befragung der Fachpersonen in einer leicht gekürzten und angepassten Version sowie die Überprüfung der Deutschkenntnisse und der Betreuungssituation der Kinder jährlich wiederholt.

2.1. Perspektive Eltern / Erziehungsberechtigte

2.1.1. Quantitative Befragung der Eltern/ Überprüfung der Deutschkenntnisse und der Betreuungssituation der Kinder im Vergleich zu T1

Um die Wirksamkeit der sich aus der ersten Sprachstanderhebung (Januar 2019, T1) ergebenden Sprachförderempfehlungen sowie des Besuchs von Spielgruppen oder Kitas mit Alltagsintegrierter Sprachförderung zu überprüfen, wurden im Juli/August 2020 (T2) - direkt vor Kindergarteneintritt - die Fragebögen zur Sprachstanderhebung erneut an alle Eltern verschickt, von denen ein auswertbarer Fragebogen zum Zeitpunkt T1 vorlag. Die zur Zeit der ersten Befragung Deutsch sprechenden Familien mussten zu T2 ausschliesslich die Frage beantworten, ob das Kind eine Betreuungseinrichtung vor dem Kindergarten besucht hat und, wenn ja, welche. Wenn das Kind zum Zeitpunkt der zweiten Befragung neu eine Institution besucht, wissen wir, dass die Anmeldung frühestens nach dem Ausfüllen des ersten Fragebogens stattgefunden hat. Diese Information - in Kombination mit der Auskunft der Kindergartenlehrpersonen (2.2.1./2.2.2.) - hilft uns aufzuzeigen, inwiefern Deutsch sprechende Kinder vom Besuch einer vorschulischen Betreuungsinstitution in Bezug auf den Erwerb von Sprach-, Sozial- und Eigenkompetenzen profitieren. Vergleiche

zwischen den Sprachstanderhebungen zu den Zeitpunkten T1 und T2 ermöglichen uns, Antworten auf die Fragestellung A. (1.2.) zu finden sowie Hypothese 1 (1.3.) zu überprüfen.

2.2. Perspektive Fachpersonen

2.2.1. Quantitative Befragung der Kindergartenlehrpersonen

Gegen Ende September 2020 wurde ein Online-Fragebogen an alle Kindergartenlehrpersonen der Stadt Schaffhausen - inklusive DaZ- und Integrierte Förderung (IF)-Lehrpersonen im Kindergarten - verschickt. Die Themen waren der Start ins Kindergartenjahr, die Deutschkenntnisse sowie die Sozial- und Eigenkompetenzen der nach den Sommerferien 2020 neu in den Kindergarten eingetretenen Kinder. Die Lehrpersonen konnten zudem die einzelnen Kompetenzen (Deutsch-/Sozial-/Eigenkompetenzen) für einen guten Start im Kindergarten priorisieren und ihre Anforderungen an einen idealen Übergang Vorschule-Kindergarten ausdrücken. Die Auswertung dieser Daten soll die Fragestellungen A bis D. unter 1.2. beantworten sowie die Hypothesen 1 und 2 (1.3.) überprüfen.

Bei einer nächsten Befragung würde man die Deutschniveaus 'gut', 'mittel', 'schlecht' im Voraus konkreter definieren. Das ermöglicht, die Antworten mit den Resultaten von T2 der Sprachstanderhebung zu vergleichen. Zudem würde man personalisierte und anonymisierte Fragebögen erstellen mit der Aufforderung an die Lehrpersonen, ihre Funktion in der jeweiligen Kindergartenklasse genau anzugeben (Haupt-, DaZ-, IF-Lehrperson).

2.2.2. Qualitative Befragung der Kindergartenlehrpersonen

Die 9 ausschliesslich weiblichen Gesprächspartnerinnen wurden dazu befragt, welche Unterschiede sie zwischen Kindern feststellen, die verschiedene Betreuungseinrichtungen - mitenand-Spielgruppe mit Alltagsintegrierter Sprachförderung, Spielgruppe ohne Alltagsintegrierte Sprachförderung, Kita oder Tagesfamilie - vor dem Kindergarten besucht haben. Weitere Fragestellungen bezogen sich auf den Umgang der Kindergartenlehrpersonen mit den tendenziell eher heterogenen Kindergartenklassen sowie auf ihre Wünsche und Anforderungen an die angehenden Kindergartenkinder und deren Eltern bezüglich der anzustrebenden Fertigkeiten (Deutsch-/Sozial- und Eigenkompetenzen) vor dem Eintritt in den Kindergarten. Diese Auskünfte dienen, kombiniert mit den Resultaten der quantitativen Befragung der Kindergartenlehrpersonen (2.2.1) sowie der Eltern (3.1) zur Klärung der Fragestellungen A. bis D. (1.2) und zur Überprüfung der Hypothesen 1 und 2 (1.3).

3. Stichproben

3.1. Familien

In der ersten Sprachstanderhebung (Januar 2019, T1) wurden 334 Familien angeschrieben. Der Rücklauf lag bei 303 zurückgeschickten Fragebögen (91%), von denen 294 (88%) auswertbar waren. Diese 294 Familien wurden im Juli 2020 erneut angeschrieben und gebeten, den um ein paar Fragen³ gekürzten Fragebogen noch einmal auszufüllen (T2). Der Rücklauf zu T2 lag bei 230 zurückgeschickten Fragebögen (78%), von denen 219 (74%) auswertbar waren. Für die Wirksamkeitsanalyse wurden Daten von Familien benötigt, welche zu T1 und zu T2 den Fragebogen retourniert und korrekt ausgefüllt haben. Zur Überprüfung der Deutschkenntnisse und der Betreuungssituation der Kinder im Vergleich zu T1 können somit die Daten von 219 Familien herangezogen werden.

³ Fragen, deren Antworten sich in der Zwischenzeit nicht verändert haben können (z.B. die Frage nach der Muttersprache), wurden zu T2 nicht mehr gestellt.

3.2. Fachpersonen

Am Kindergartenkonvent im September 2020 wurden Kindergartenlehrpersonen, DaZ- und IF-Lehrpersonen zu den Inhalten und Absichten der Wirksamkeitsanalyse informiert und zur Teilnahme an der quantitativen Online-Befragung aufgefordert. Zur qualitativen Befragung folgte eine separate Einladung, welche an 11 ausgewählte Fachpersonen - in deren Klassen mindestens ein Kind vor dem Kindergarteneintritt eine mitenand-Spielgruppe besucht hatte⁴ - verschickt wurde. Davon erklärten sich 9 Personen (82%) bereit, an einem ca. 30 Minuten dauernden Interview teilzunehmen. Der Rücklauf bei der online-Befragung lag bei 51,4%, wobei zu berücksichtigen ist, dass 2 Kindergarten-Lehrpersonen eine Doppelfunktion innehaben (Lehrperson für Kindergarten und DaZ) und von vier Kindergärten gar keine Rückmeldungen gekommen sind. Hingegen haben aus anderen Kindergärten zwei bis maximal fünf Vertretende (Kindergarten-, DaZ- und IF/SHP-Lehrpersonen) an der Befragung teilgenommen.

4. Resultate

4.1. Eltern: Sprachstanderhebung/ Überprüfung der Deutschkenntnisse und der Betreuungssituation der Kinder im Vergleich zu T1

4.1.1. Sprachförderempfehlungen zu T1

Alle Eltern, deren Kinder bei der Sprachstanderhebung 2019 (T1) einen DaZ-E-Wert unter 18,5 (siehe Tabelle 1) aufwiesen, erhielten eine Empfehlung für eine sprachliche Fördermassnahme. Die Empfehlungsschreiben orientierten sich dabei auch am zu T1 aktuellen (Nicht-)Besuch des Kindes einer Betreuungsinstitution (siehe Tabelle 2). Die Daten zum 2. Zeitpunkt der Erhebung (T2) dienten ausschliesslich zu Vergleichszwecken: Ob ein Kind eine Empfehlung zu T2 erhalten hätte, wurde zwar ausgewertet, jedoch den Eltern nicht mitgeteilt.

⁴ Für diese Auswahl wurden die Angaben zum Besuch einer vorschulischen Betreuungseinrichtung aus den quantitativen Eltern-Befragungen (3.1) zu den Zeitpunkten T1 und T2 herangezogen.

DaZ-E-Wert	Niveau	Sprachkontakt/ Deutschkenntnisse
0 Punkte	1	Kein Kontakt zur deutschen Sprache, keine Deutschkenntnisse
1-4 Punkte	2	Erster Kontakt zur deutschen Sprache hat stattgefunden, nahezu keine Deutschkenntnisse
5-8 Punkte	3	Verstehen einzelner, isoliert dargebotener Wörter, in der Regel noch keine Wortproduktion
9-12 Punkte	4	Verstehen einzelner, häufig verwendeter Wörter, Beginn der Produktion erster Wörter
13-16 Punkte	5	Verstehen einfacher Äusserungen, Beginn der Produktion erster Wortverbindungen
17-18 Punkte	6	Verstehen einfacher Anweisungen, Kind kann sich in wiederkehrenden Alltagssituationen verständigen
Cut-off-Wert: 18,5 Punkte		
19-20 Punkte	6	Verstehen einfacher Anweisungen, Kind kann sich in wiederkehrenden Alltagssituationen verständigen
21-24 Punkte	7	Verstehen einer Vielzahl von sprachlichen Äusserungen, Kind kann sich verständigen
25-27 Punkte	8	Gute Deutschkenntnisse, Kind kann sich situationsspezifisch ausdrücken

Tabelle 1: DaZ-E-Werte (inkl. Cut-off-Wert) und Sprachniveaus

Brief 1	Empfehlung ja, Kind hat noch keine Institution besucht.
Brief 2	Empfehlung ja, obwohl das Kind schon eine Spielgruppe besucht. Das Kind sollte aber mehr als zwei Mal pro Woche und bevorzugt in eine spezifische Sprachförderspielgruppe oder -kita gehen.
Brief 3	Empfehlung eigentlich ja, das Kind ist aber bereits in einer Spielgruppe oder Kita. Den Eltern werden weitere Kurse und Angebote unterbreitet.
Brief 4	Keine Empfehlung durch die Fachstelle.

Tabelle 2: Art der Empfehlungsschreiben

4.1.2. Veränderungen von T1 zu T2

Die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse beziehen sich auf die Gesamtstichprobe der 219 Familien, die für den Vergleich zwischen T1 und T2 herangezogen werden konnten. Die folgenden Zahlen weichen daher von den Prozentangaben ab, die sich auf die Gesamtstichprobe der zu T1 auswertbaren Fragebögen beziehen (z.B. in 1.1).

4.1.2.1. Familien mit/ohne Sprachförderempfehlung

Von den beschriebenen 219 Familien haben zum Zeitpunkt T1 85 Kinder (39%) eine Empfehlung für eine sprachliche Fördermassnahme erhalten. Zum zweiten Zeitpunkt (T2) hätten davon noch 52 Kinder (24%) eine Empfehlung für eine Massnahme erhalten. 16% (33) der Kinder haben also ihre Deutschkenntnisse während der eineinhalb Jahre zwischen der ersten und der zweiten Erhebung soweit verbessert, dass sie

zu T2 einen höheren DaZ E-Wert als 18,5 Punkte erreichten.⁵ Von diesen Kindern besuchten zu T1 40 (47%) keine Betreuungsinstitution. 23 Kinder (27%) besuchten eine 'normale' Spielgruppe, 5 Kinder (6%) eine mitenand-Spielgruppe, 16 Kinder (19%) eine Kita und 2 Kinder (2%) wurden in einer Tagesfamilie betreut.

4.1.2.2. Veränderungen der Sprachniveaus der Kinder⁶ von T1 zu T2/ Besuch einer Betreuungseinrichtung

Zum Zeitpunkt T2 haben auf den Sprachstufen 1-7⁷ jeweils zwischen 78%⁸ und 100% der Kinder ihre Sprachkenntnisse verbessert. Höchstens 22% sind zu T2 auf dem gleichen Sprachniveau wie zu T1 und kein einziges Kind weist zu T2 ein schlechteres Sprachniveau auf als zu T1. Nebst dem zeitlichen Faktor (1,5 Jahre zwischen T1 und T2) ist zu erwähnen, dass zu T2 deutlich mehr Kinder eine Betreuungseinrichtung besuchten und sich in beinahe allen Sprachniveaus⁹ die Anzahl Kinder, die keine Betreuungsinstitution besuchten, mehr oder weniger halbiert hat. Auf der höchsten Sprachstufe 8 besuchten - sowohl zu T1 als auch zu T2 - eine Mehrheit der Kinder (66%) eine Kita. Auf den Sprachniveaus 1 - 7 hingegen bewegt sich die Anzahl Kinder zu T1 und T2, welche eine Kita besucht, zwischen 0% und 50%. Kinder mit einem höheren Sprachniveau werden offensichtlich mehr Stunden fremdbetreut als Kinder mit tieferen Niveau.

4.1.2.3. Vergleich der Sprachniveaus der Kinder mit Früher Deutschförderung und ohne Frühe Deutschförderung zu T2

Ein Vergleich der Sprachniveaus der Kinder mit Sprachförderempfehlung, welche zu T2 eine Betreuungsinstitution besuchten, mit denjenigen die keine besuchten, zeigt Folgendes auf: Während sich zu T2 nach wie vor ein Drittel (33%) der Kinder ohne Besuch einer Betreuungseinrichtung auf den Sprachniveaus 2 und 3 befand, waren von den Kindern mit Besuch einer Institution durchschnittlich nur 7% auf den genannten Sprachniveaus. Erwähnenswert ist auch die Tatsache, dass sich zu T2 unter den fremdbetreuten Kindern im Durchschnitt ein Fünftel (18%) auf dem Sprachniveau 6 bewegten, hingegen unter den Kindern ohne Besuch einer Betreuungsinstitution weniger als 10%.

Stellt man nur die mitenand-Spielgruppe und die integrative Spielgruppe in den Fokus, ist festzustellen, dass zu T2 in den mitenand-Spielgruppen keine Kinder mit Empfehlung zu T1 auf Sprachniveau 6 anzutreffen waren, während in den integrativen Spielgruppen ein Viertel (26%) das entsprechende Niveau erreicht hatten. Im Allgemeinen sind die Sprachkenntnisse der Kinder zu T2 in der integrativen Spielgruppe breiter gestreut (von 3 bis 6). In der mitenand-Spielgruppe hingegen sind zu T2 nur Niveau 4 und 5 vorhanden.

4.1.2.4. Gleichbleibende oder verbesserte Deutschkenntnisse bei veränderter Betreuungssituation von T1 zu T2

Kinder mit Sprachförderempfehlung zu T1

- *ohne Besuch einer Betreuungsinstitution zu T1*

Von den 40 Kindern - 47% der Kinder mit Sprachförderempfehlung (4.1.2.1.) - waren zu T2 29 (73%) neu in einer Betreuungseinrichtung angemeldet. Davon besuchten 18 (62%) eine Spielgruppe, 5 (17%) eine mitenand-Spielgruppe und 6 (21%) eine Kita.

Nimmt man die ursprüngliche Ausgangslage - die Gesamtzahl der Kinder mit Empfehlung zu T1 (108 Kinder) - als Basis, kann gesagt werden, dass von den 50 Kindern (46%), welche zu T1 keine Betreuungseinrichtung besuchten, zu T2 mindestens 29 Kinder (58%) neu in einer Betreuungsinstitution angemeldet waren. Es ist davon auszugehen, dass es auch bei den restlichen 10 Kindern, über die zu T2

⁵ Höchstwahrscheinlich hat sich in diesen eineinhalb Jahren das Sprachniveau der Kinder generell verbessert, einfach aufgrund der Entwicklung. Die hier aufgeführten Ergebnisse sind immer vor diesem Hintergrund zu lesen.

⁶ Hier sind die Kinder mit und ohne Sprachförderempfehlung gemeint.

⁷ Der Text bezieht sich nur auf die Sprachniveaus 1-7, weil auf dem Sprachniveau 8 gar keine Verbesserung mehr stattfinden kann, denn es ist bereits das höchste Sprachniveau.

⁸ Diese Prozentzahlen beziehen sich auf die jeweilige Anzahl der Kinder in den einzelnen Sprachniveaus 1-7 zu T1.

⁹ Auf Niveau 2 (siehe Tabelle 1) hat sich die Anzahl Kinder, die keine Betreuungsinstitution besuchen, auf weniger als 25% (ein Viertel) reduziert.

keine Daten vorliegen, zu Anmeldungen in einer Betreuungseinrichtung gekommen ist. Von der Gesamtzahl der Kinder mit Empfehlung zu T1 (108) besuchten folglich bis Kindergartenbeginn mindestens 87 Kinder (81%) eine Betreuungsinstitution.

- *mit Besuch einer Betreuungsinstitution zu T1*
Die Mehrheit der restlichen 46 Kinder - 53% der Kinder mit Sprachförderempfehlung (4.1.2.1.) - blieb von T1 bis zu T2 in ihrer angestammten Betreuungseinrichtung. 6 Kinder (13%) besuchten zu T2 keine Institution mehr: 4 Austritte aus einer Spielgruppe, je 1 Austritt aus einer mitenand-Spielgruppe und aus einer Kita. 3 Kinder (7%) wechselten den Institutionstyp: Spielgruppe - mitenand-SG, Tagesfamilie - Kita, Spielgruppe - Kita.

Kinder ohne Sprachförderempfehlung zu T1 inklusive ausschliesslich deutschsprachige Kinder

- *ohne Besuch einer Betreuungsinstitution zu T1*
Von den 38 Kindern (29% von 133 Kindern) besuchten zu T2 20 Kinder (53%) neu eine Betreuungseinrichtung.

4.1.2.5. Verbesserte Deutschkenntnisse bei unveränderter Betreuungssituation von T1 zu T2

- *Besuch einer mitenand-Spielgruppe*
Von den 6 Kindern, welche zu T1 in einem Sprachniveau waren, in dem eine Verbesserung möglich ist, hatten alle (100%) zu T2 ihre Deutschkenntnisse erhöht.
- *Besuch einer integrativen Spielgruppe*
18 von den 20 Kindern (90%), welche zu T1 in einem Sprachniveau waren, in dem eine Verbesserung möglich ist, hatten zu T2 ein besseres Sprachniveau. 2 Kinder (10%) konnten ihr Sprachniveau halten.
- *Besuch einer Kita*
Von den 23 Kindern, welche zu T1 in einem Sprachniveau waren, in dem eine Verbesserung möglich ist, verfügten 19 zu T2 über bessere Deutschkenntnisse (83%), die restlichen 4 Kinder (17%) konnten ihr Sprachniveau halten.
- *Ohne Besuch einer Betreuungseinrichtung*
12 von den 13 Kindern (92%), welche sich zu T1 in einem Sprachniveau befanden, in dem eine Verbesserung möglich ist, hatten zu T2 ihr Sprachniveau erhöht. 1 Kind (8%) hat sein Sprachniveau gehalten.

4.2. Perspektive Fachpersonen - Quantitative Erhebung

Die Antworten der Kindergartenlehrpersonen überschneiden sich teilweise, da einige über mehr als eine Kindergartenklasse Auskunft geben. Zu einzelnen Kindergartenklassen antworteten wiederum mehrere Lehrpersonen in unterschiedlichen Funktionen, beispielsweise die Kindergarten- und die DaZ-Lehrperson. Da die Online-Befragung sehr umfangreich ist, werden hier nur die für die Wirksamkeitsanalyse relevanten Antworten abgebildet.

4.2.1. Chancen und Herausforderungen des diesjährigen Kindergartenstarts

F4) "Wie ist der Start ins neue Kindergartenjahr 2020/21 gelungen?"

F5) "Warum diese Einschätzung? Beschreiben Sie Herausforderungen und Chancen."

Über die Hälfte der Befragten (57%) empfand den diesjährigen Start als gut. Für 43% verlief er mittelmässig. Keine Kindergartenlehrperson gibt an, dass das Schuljahr schlecht begonnen hat.

Der gute Start wird von einer Mehrheit der Lehrpersonen mit der einfachen Ablösung von den Eltern begründet. Als andere den Start begünstigende Faktoren werden eine kleine Klassengrösse, die ausgewogene Mischung zwischen Deutschsprechenden Kindern und solchen mit DaZ, die gute Sprachkompetenz, die Offenheit und die Motivation der Kinder sowie das schöne Zusammenspiel der Gruppe angegeben.

Den mittelmässigen Start begründen mehrere Kindergartenlehrpersonen mit der grossen Anzahl an jungen Kindern in ihrer Klasse. Für vereinzelte Lehrpersonen beruht er auf dem sehr unterschiedlichen Sprachstand innerhalb der Gruppe sowie auf den Ablösungsschwierigkeiten.

4.2.2. Einschätzung des Deutschniveaus der aktuellen 1. Kindergartengruppe und Vergleich mit Schuljahr 2019/20

F6 "Wie schätzen Sie das Deutschniveau Ihrer aktuellen 1. Kindergarten-Kinder ein?"

F7) "Wie bewerten Sie das aktuelle Deutschniveau im Vergleich zum Schuljahr 2019/2020?"

Die Mehrheit, 58% der Befragten, schätzen das Deutschniveau der aktuellen 1. Kindergartengruppe als mittelmässig ein. 31% beurteilen die Deutschkenntnisse als gering und nur 11% als gut.

Fast die Hälfte, 46% der Fachpersonen, schätzen das Deutschniveau der aktuellen 1. Kindergartengruppe gleich ein wie im Vorjahr. 23% empfinden die Deutschkenntnisse als geringer, 17% als höher.

4.2.3. Die Gewichtung der Deutsch-, Sozial- und Eigenkompetenz sowie deren Unterkompetenzen für den Eintritt der Kinder in den Kindergarten

	Höchste Einschätzung	Mittlere Einschätzung	Niedrigste Einschätzung	Gesamt
Deutschkompetenz	9%	44%	47%	100%
Sprachstand	29%	31%	40%	100%
Dialogfähigkeit	3%	43%	55%	100%
Dialogbereitschaft	65%	27%	8%	100%
Sozialkompetenz	33%	33%	33%	100%
mit anderen spielen	29%	57%	14%	100%
Konflikte austragen	3%	14%	83%	100%
sich in eine Gruppe einfügen	67%	31%	3%	100%
Eigenkompetenz	54%	24%	22%	100%
Frustrationstoleranz	8%	22%	69%	100%
Ablösung von den Eltern	67%	21%	12%	100%
Selbständigkeit (an-/ausziehen, WC, ...)	23%	57%	20%	100%

Tabelle 3: Einschätzung der (Unter-)Kompetenzen beim KG-Eintritt nach Wichtigkeit

A. Deutsch-, Sozial- und Eigenkompetenz

An erster Stelle steht die Eigenkompetenz (EK), welche mehr als die Hälfte (54%) der Lehrpersonen als wichtigste Kompetenz beim Eintritt in den Kindergarten betrachten. Unter den 20 Teilnehmenden mit dieser Ansicht finden sich sowohl Kindergarten- als auch DaZ- und IF-Lehrpersonen.

Während die Sozialkompetenz (SK) von etwas mehr als einem Drittel (33%) als prioritär eingestuft wird, gewichten nur 9% der Kindergartenlehrpersonen die Deutschkompetenz (DK) als wichtigste der drei Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten.¹⁰

¹⁰ Die Summe der folgenden Angaben ergibt nicht 100%, da die %-Angaben - wie in Tabelle 3 dargestellt - horizontal berechnet wurden.

Welche Kompetenzen sind für ein Kind beim Eintritt in den Kindergarten essentiell?

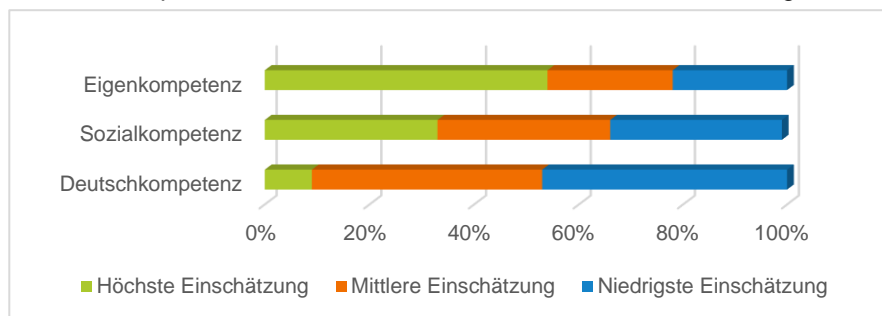


Abbildung 1: Einschätzung der Kompetenzen beim KG-Eintritt nach Wichtigkeit

B. Unterkompetenzen der Deutschkompetenz: Sprachstand, Dialogfähigkeit, -bereitschaft

Rund zwei Drittel (65%) der Befragten geben die Dialogbereitschaft als wichtigste Unterkompetenz an. Darunter befindet sich die Hälfte der DaZ- und IF-Lehrpersonen. Für ein knappes Drittel (29%) der Teilnehmenden hat der Sprachstand Priorität. Nur 3% erachten die Dialogfähigkeit als wichtigste Kompetenz.

C. Unterkompetenzen der Sozialkompetenz: "mit anderen spielen", "Konflikte austragen", "sich in eine Gruppe einfügen"

Gemäss zwei Dritteln (67%) der Befragten ist das Kriterium "sich in eine Gruppe einfügen" die wichtigste Unterkompetenz der Sozialkompetenz. "Mit anderen spielen" wird von einem knappen Drittel (29%) priorisiert. Gerade mal 3% haben "Konflikte austragen" als wichtigste Unterkompetenz gewählt.

D. Unterkompetenzen der Eigenkompetenz: Frustrationstoleranz, Ablösung von den Eltern, Selbstständigkeit

"Ablösung von den Eltern" wird von gut zwei Dritteln (67%) der Lehrpersonen als wichtigste Unterkompetenz bezeichnet. Für 23% der Befragten steht die Selbstständigkeit der Kinder im Zentrum. Die Frustrationstoleranz priorisieren 8%.

Welche Unterkompetenzen werden von Kindergarten-Lehrpersonen bei Kindern zum Kindergarteneintritt als prioritär eingeschätzt?

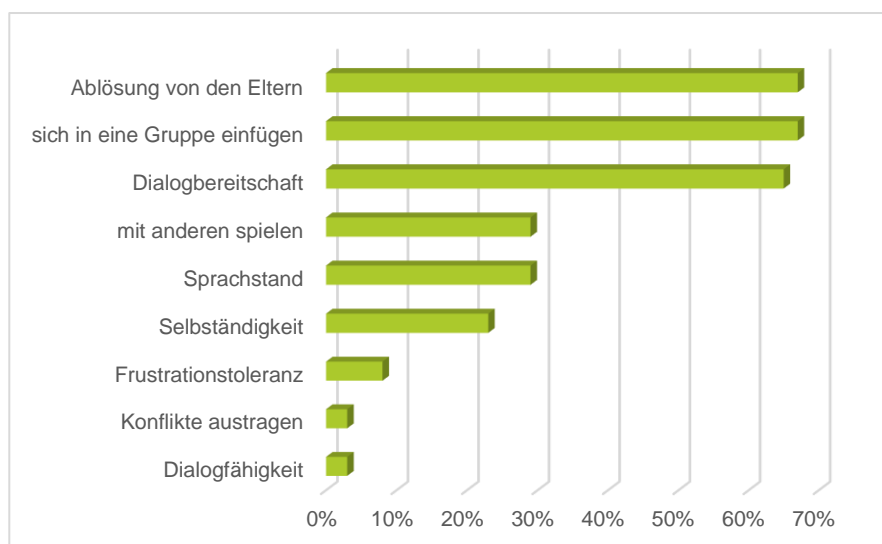


Abbildung 2: Einschätzung der Unterkompetenzen beim KG-Eintritt nach Wichtigkeit

4.2.4. Der Einfluss der Kompetenzen (Deutsch-, Sozial- und Eigenkompetenz) auf

- "die Beziehungsgestaltung/ Interaktion"/ "die Durchführung expliziter Bildungssequenzen"/ "das Anbringen und Einhalten von Anweisungen"

Welche Kompetenz beeinflusst am stärksten ...

	Sprach-kom-petenz	Sozial-kom-petenz	Eigen-kompe-tenz	Gesamt
... die Beziehungsgestaltung (Interaktion)?	31%	60%	9%	100%
... die Durchführung von expliziten Bildungssequenzen?	86%	6%	9%	100%
... das Anbringen und Einhalten von Anweisungen?	40%	14%	46%	100%

Tabelle 4: Einfluss der Sprach-, Sozial- und Eigenkompetenz auf Beziehungsgestaltung, Bildungssequenzen und Anweisungen

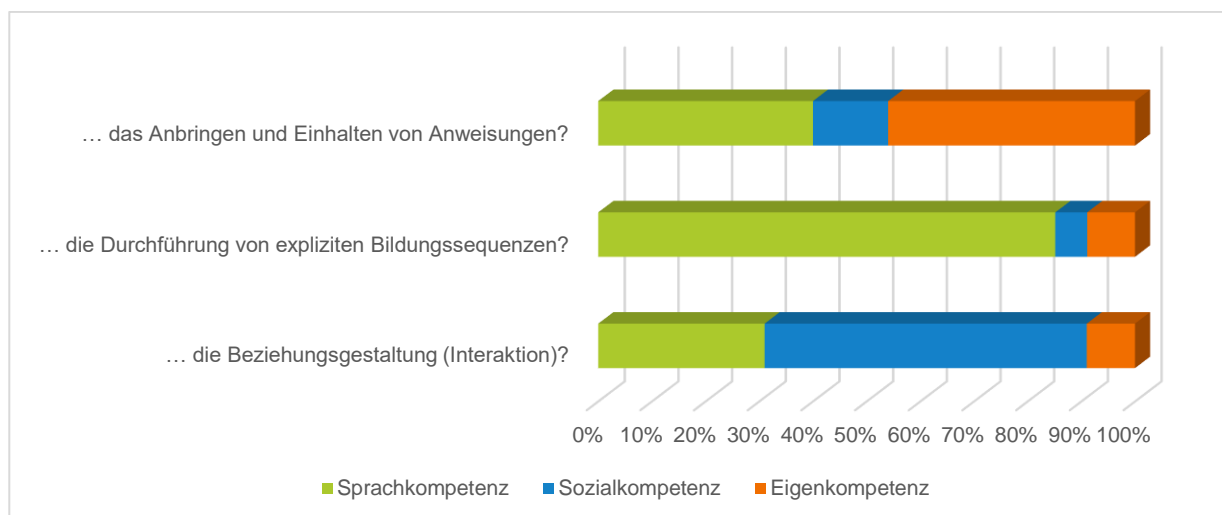


Abbildung 3: Einfluss der Sprach-, Sozial- und Eigenkompetenz auf Beziehungsgestaltung, Bildungssequenzen und Anweisungen

Deutlich mehr als die Hälfte der Befragten (60%) gibt an, dass die Sozialkompetenz den grössten Einfluss auf die "Beziehungsgestaltung/ Interaktion" hat. Gemäss einer grossen Mehrheit (86%) werden die "expliziten Bildungssequenzen" am stärksten von der Deutschkompetenz beeinflusst. Beim "Anbringen und Einhalten von Anweisungen" werden sowohl die Eigen- (46%) als auch die Deutschkompetenz (40%) als einflussreich bezeichnet.

- "die Häufigkeit der didaktischen Settings"

Durch welche Kompetenz (Sprach-/Sozial-/Eigenkompetenz) wird die Häufigkeit der didaktischen Settings am stärksten beeinflusst?

	Sprach-kom-petenz	Sozial-kom-petenz	Eigen-kompe-tenz	Gesamt
Individualisierte Settings	48%	7%	44%	100%
Aufenthalt im Freien	0%	76%	24%	100%
Einfache Spiele	33%	37%	30%	100%
Angeleitete Bewegung	40%	10%	50%	100%
Freispiel	10%	53%	37%	100%
Musikalische Elemente	24%	10%	66%	100%

Tabelle 5: Einfluss der Sprach-, Sozial- und Eigenkompetenz auf die Häufigkeit didaktischer Settings

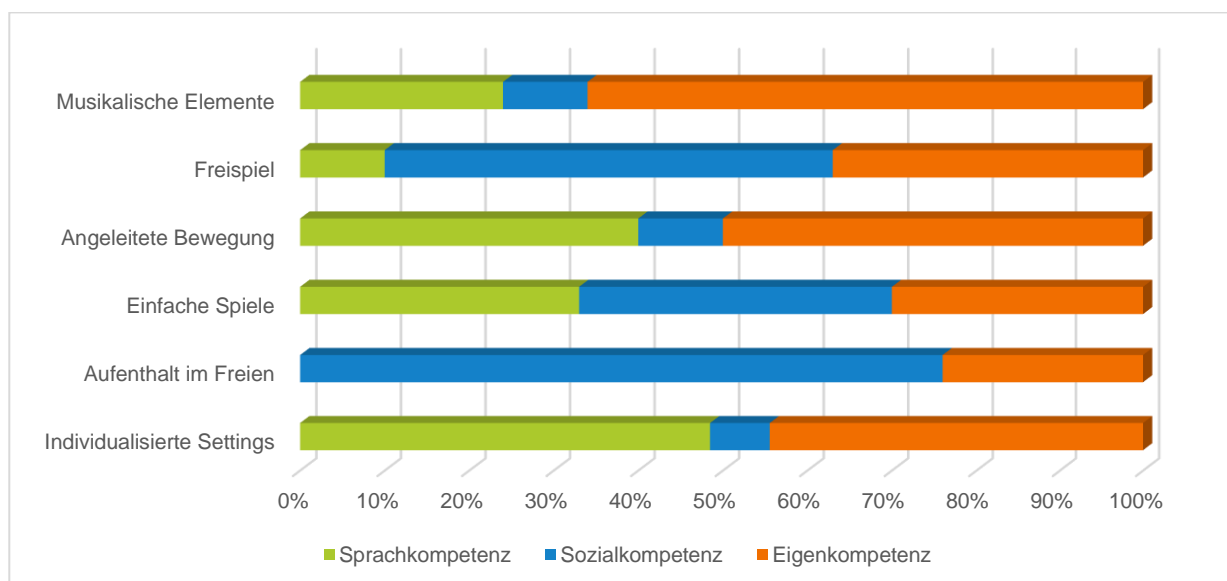


Abbildung 4: Durch welche Kompetenz (Sprach-/Sozial-/Eigenkompetenz) wird die Häufigkeit der didaktischen Settings am stärksten beeinflusst?

Die Häufigkeit individualisierter Settings ist gleichermassen abhängig von der Deutsch- und der Eigenkompetenz (48% und 44%). Bei der "angeleiteten Bewegung" sind die Verhältnisse ähnlich: EK 50%, DK 40%. Während bei "musikalischen Elementen" vor allem die Eigenkompetenz im Fokus steht, ist für den "Aufenthalt im Freien" sowie für das "Freispiel" Sozialkompetenz (76%, 53%) am meisten gefragt. Für "einfache Spiele" benötigen die Kinder alle drei Kompetenzen im gleichen Mass (DK 33%, SK 37%, EK 30%).

4.2.5. Zusätzliche Kompetenzen, die vor dem Kindergarteneintritt gefördert werden müssten

F16) Welche Kompetenzen, ausser den oben genannten, müssten vor KG-Eintritt zusätzlich gefördert werden? ¹¹

Mehrere Kindergartenlehrpersonen sind der Meinung, dass die Motorik gefördert werden sollte. Vereinzelt wird auch die Selbstständigkeit als förderbedürftig bezeichnet. Die in Unterkapitel 4.2.3. erwähnten Kompetenzen und Unterkompetenzen werden von Neuem bestätigt.

4.2.6. Die Rolle der Spielgruppe für die Entwicklung der Kinder in Bezug auf den Kindergarteneintritt

F17) Welche Rolle hat die Spielgruppe für die Entwicklung der Kinder in Bezug auf den Kindergarteneintritt?

Eine Mehrheit der Befragten gibt an, dass die Spielgruppe beim Erwerb von Sozialkompetenzen (sozialen Kontakten, Einfügen in die Gruppe, Erleben gruppenspezifischer Prozesse, Erfahrung im gemeinsamen Spiel) sowie beim Spracherwerb (Erstkontakt, Wortschatz) eine sehr wichtige Rolle spielt. Ein vereinfachter Ablösungsprozess von den Eltern sowie das Kennenlernen von Abläufen und Regeln stehen an zweiter Stelle. Gemäss vereinzelter Aussagen von Fachpersonen werden die Kinder in der Spielgruppe in ihrer Selbstständigkeit gefördert, sie erwerben gewisse feinmotorische Kompetenzen (Handhabung von Schere, Stift etc.) und sie werden ganz generell auf den Kindergarten vorbereitet.

¹¹ Diese Frage haben mehr als 50% der Befragten übersprungen.

4.2.7. Einschätzung

- **der Wichtigkeit der Frühen Deutschförderung in Tagesfamilien, Kitas, Spielgruppen, im Kindergarten**

F18) Wie schätzen Sie die Wichtigkeit von Früher Deutschförderung in den folgenden Institutionen ein?

Für eine grosse Mehrheit der Befragten (zwischen 70 und 95%) hat die Frühe Deutschförderung in den genannten Institutionen einen sehr hohen Stellenwert.

- **der Qualität der Frühen Deutschförderung in Tagesfamilien, Kitas, Spielgruppen, im Kindergarten**

F19) Wie schätzen Sie die Qualität von Früher Deutschförderung in den folgenden Institutionen ein?

Eine Mehrheit der Kindergartenlehrpersonen (70%) stufen die Qualität der Frühen Deutschförderung im Kindergarten als hoch ein. Über die Hälfte (57%) meinen, dass die Frühe Deutschförderung in Spielgruppen und Kitas über eine hohe Qualität verfügt. Die Tagesfamilien schneidet bei der Qualität im Vergleich zu den anderen Institutionen am schlechtesten ab.

- **der Nützlichkeit der Massnahmen "Alltagsintegrierte Deutschförderung"/ "Deutschförder-/Trainingsprogramme (Würzburger, Kon-LAB, ...) / "Frühlogopädie"/ "Spielgruppen für Kinder mit mehrheitlich Deutsch als Zweitsprache"/ "Integrative (gemischtsprachige) Spielgruppen"/ "Förderung der Erstsprache"**

F20) Wie nützlich schätzen Sie folgende Massnahmen und Strategien bezüglich früher Deutschförderung ein?

Die Massnahme der Alltagsintegrierten Deutschförderung wird von einer deutlichen Mehrheit (97%) als sehr nützlich eingestuft. Trainingsprogramme hingegen schneiden am schlechtesten ab. Nur gerade 11% attestieren dieser Massnahme eine hohe Nützlichkeit, immerhin 80% wählen die Programme als 2. Priorität (mittlere Wichtigkeit), 89% der Teilnehmenden sehen im Modell der integrativen (gemischtsprachigen) Spielgruppen einen hohen Nutzen. Dagegen wird die mitenand-Spielgruppe für Kinder mit mehrheitlich Deutsch als Zweitsprache (separative Spielgruppe) von weniger als der Hälfte (44%) der Fachpersonen als sehr nützlich bezeichnet. Weitere 42% attestieren ihr einen mittleren Nutzen. 14 % der Befragten erachten das Modell der separativen Spielgruppen als wenig nützlich. Zwei Drittel der Kindergartenlehrpersonen bewertet die Stärkung der Erstsprache (69%) und mehr als die Hälfte die Frühlogopädie (56%) als Massnahmen von hoher Nützlichkeit bezüglich Früher Deutschförderung.

- #### 4.2.8. Massnahmen bezüglich Früher Deutschförderung, welche die Eltern in ihren Kompetenzen am meisten stärken: "Sensibilisierung für die Wichtigkeit von Erst- und Zweitsprache"/ "Sensibilisierung für die gezielte Förderung der Erst- und Zweitsprache zuhause"/ "Allgemeine Informationen über die Anforderungen für den Kindergarteneintritt"/ "Allgemeine Informationen über das Schulsystem"

F21) Welche Massnahmen bezüglich Früher Deutschförderung stärken die Eltern in ihren Kompetenzen am meisten? Setzen Sie eine Prioritätenreihenfolge.¹²

Am meisten (Priorität 1 & 2) werden die Eltern in ihren Kompetenzen gestärkt durch die "Sensibilisierung für die Wichtigkeit von Erst- und Zweitsprache" (79%) sowie die "Sensibilisierung der Eltern für die gezielte Förderung der Erst- und Zweitsprache zuhause" (71%). Am wenigsten hilfreich sind "Allgemeine Informationen über das Schulsystem" (6%). "Allgemeine Informationen über die Anforderungen im Kindergarten" wird von weniger als der Hälfte der Befragten (42%) als prioritär eingestuft.

¹² F21) 1 = höchster Wert, 4 = tiefster Wert.

4.2.9. Merkmale von Kindern, die eine vorschulische Institution besucht haben

F22) Woran erkennen Sie, dass ein Kind bereits eine vorschulische Institution besucht hat (ohne vorher darüber Kenntnis zu haben).

Sozialkompetenz (Sozialverhalten, Gruppenverhalten, Kontaktaufnahme mit anderen Kindern) wird am meisten erwähnt. Mit mittlerer Häufigkeit nennen die Fachpersonen Sprachverständnis, Selbständigkeit, einfachere Ablösung, Regelbewusstsein sowie adäquater Umgang mit Anforderungen im Kindergarten. Vereinzelt sind Kinder, die eine vorschulische Institution vor dem Kindergarten besucht haben, erkennbar an Fertigkeiten wie 'vertraut im Umgang mit Stift und Schere', 'Spielverhalten', 'Spielangebote, Lieder und Verse bekannt', 'Eigenkompetenz', 'Frustrationstoleranz'.¹³

4.2.10. Unterschiede zwischen Eltern, deren Kinder schon eine Betreuungsinstitution besucht haben und solchen, deren Kinder keine Betreuungsinstitution besucht haben

F23) Welche Unterschiede stellen Sie fest zwischen a) Eltern, deren Kind schon eine Betreuungsinstitution besucht hat und b) Eltern, deren Kind keine Betreuungsinstitution besucht hat?

Für beide Elterngruppen wird das Ablöseverhalten übereinstimmend als grösste Stärke bzw. als grösste Schwäche genannt. Weiter wird erwähnt, dass Eltern mit Kindern, die eine Betreuungsinstitution besucht haben, erste Erfahrungen mit Regeln, Strukturen und Anforderungen mitbringen und in der Regel gut informiert sind über den Kindergarten. Eltern ohne Erfahrung mit vorschulischen Betreuungseinrichtungen sind hingegen mangelhaft über die Anforderungen der Kindergartenstufe informiert.

4.2.11. Kompetenzen, welche die Eltern beim Eintritt ihres Kindes in den Kindergarten mitbringen sollen

F24) Welche Kompetenzen sollen die Eltern bei der Einschulung ihres Kindes mitbringen?

Wie bereits in den diversen Antworten (vgl. 4.2.1., 4.2.6., 4.2.9., 4.2.10.) steht zuoberst auf der Wunschliste der Kindergartenlehrpersonen an die Eltern die Ablösung (das Kind loslassen, Vertrauen ins Kind haben, Unterstützung des Kindes). Es folgt der Wunsch nach Offenheit gegenüber den Ansichten und Erwartungen der Lehrpersonen sowie nach Mitarbeit/Zusammenarbeit. Mit einer mittleren Häufigkeit wünschen sich die Befragten interessierte Eltern mit guten Deutschkenntnissen und Vertrauen in die Fachpersonen. Vereinzelt finden, dass die Eltern ihnen gegenüber aufrichtig und transparent sein und die Schwächen ihres Kindes akzeptieren sollen. Es besteht auch der Wunsch an Eltern mit guten Deutschkenntnissen, Deutsch mit ihren Kindern zu sprechen.

4.3. Perspektive Fachpersonen - Qualitative Erhebung

4.3.1. Informationen zu den neu eintretenden Kindern

F1) Wissen Sie, ob die Kinder vor dem Kindergarten eine Institution besucht haben oder nicht?

Die Kindergartenlehrpersonen wissen Bescheid, ob die neu eintretenden Kinder vor dem Kindergarten eine Institution besucht haben. Sie entnehmen diese Informationen dem Formular 'Kindergartenaufnahme', welches von den Eltern ausgefüllt eingereicht wird. Das Formular wird von den Kindergartenlehrpersonen kritisiert, weil die Eltern die Deutschkenntnisse ihres Kindes häufig zu hoch einschätzen und so tendenziell zu wenig DaZ-Stunden für den Kindergarten gesprochen werden.

4.3.2. Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Besuch einer Betreuungsinstitution

¹³ Die Antworten von F18) und F22) stimmen zu fast 100% überein. Bei einer nächsten Befragung müssten diese Fragen differenzierter gestellt werden oder zu einer Frage kombiniert werden.

F2) Welche Unterschiede stellen Sie fest zwischen Kindern mit und ohne Besuch einer Institution?

Gemäss 5/56% der Befragten vereinfacht sich für Kinder, welche im Vorfeld eine Betreuungseinrichtung besucht haben, der Ablösungsprozess und sie verfügen über bessere Sprachkenntnisse (Muttersprache und Deutsch). Knapp die Hälfte (4/44%) der Befragten stellt fest, dass die Kinder wissen, wie man sich in Gruppen bewegt und Kenntnisse über ritualisierte Abläufe im Alltag vorhanden sind. Für ein Drittel der Fachpersonen zeichnen sich die Kinder mit Besuch einer Betreuungsinstitution durch eine erhöhte Selbstständigkeit (Schuhe anziehen, Hände waschen) aus.

4.3.3. Auswirkungen der Informationen über die 'Vorschulaktivität' (Besuch einer Institution oder nicht) auf das Handeln der Kindergartenlehrpersonen

F3) Welche Auswirkung haben die Informationen über die 'Vorschulaktivität' (Besuch einer Institution oder nicht) auf Ihr eigenes Handeln?

Eine Mehrheit stellt fest, dass durch die sehr heterogenen Gruppen eine enorme Spannbreite von Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen entsteht. Die unterschiedlichen Voraussetzungen erschweren es der Lehrperson, mit ihrem Handeln allen Kindern gerecht zu werden. Die Unter- oder Überforderung der Kinder versuchen die Befragten auszugleichen, indem sie vermehrt nonverbale Aufträge erteilen, die Eingewöhnungszeit grosszügig berechnen und häufig mit Bildern und Theater arbeiten.

4.3.4. Aktive Beiträge der Kindergartenlehrpersonen für die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs von der Vorschul- in die Kindergartenstufe

F4) Was können Sie als Lehrperson - innerhalb der aktuellen Rahmenbedingungen - aktiv dazu beitragen, damit der Übergang von der Vorschulstufe in die Kindergartenstufe für die Kinder erfolgreich ist?

Zwei Drittel (6/67%) leisten intensive Elternarbeit. Mehr als die Hälfte (5/56%) spricht sich für einen wertschätzenden Umgang mit den Spielgruppenleitenden aus (Austausch, Festhalten des Wunsches nach mehr Einbezug der Spielgruppenleitenden im Jahresbericht, Einsatz für höheren Lohn von Spielgruppenleitenden). Knapp die Hälfte (4/44%) der Befragten stellt fest, dass sie grossen Wert auf die Beziehungspflege zum Kind legen. Vereinzelt (2/22%) gewähren den Kindern in den ersten Wochen erhöhte Unterstützung, lassen den Kindern und ihren Eltern mehr Zeit für die Eingewöhnung und führen Rituale ein, um Orientierung im Kindergartenalltag zu vermitteln.

4.3.5. Ideen für die spezifische Gestaltung des Übergangs von der Vorschul- in die Kindergartenstufe für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und ihre Familien

F5) Haben Sie Ideen, wie der Übergang von der Vorschulstufe in die Kindergartenstufe für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und deren Familien spezifisch gestaltet werden könnte?

Alle Ideen der Fachpersonen beziehen sich auf den Einbezug der Eltern mit Kindern auf Vorschul- und Kindergartenstufe. Die Kindergartenlehrpersonen (4/44%) plädieren für Elternabende und Schnuppermorgen/-nachmittage. Den Eltern sollten Vorinformationen über den Kindergarten vermittelt, und sie sollten für den Besuch ihres Kindes in einer vorschulischen Betreuungsinstitution sensibilisiert werden (3/33%). Bei den Eltern sollte ein Bewusstsein geweckt werden für die Bedeutung von Sprache und Sprechen und es wird gewünscht, dass Eltern, welche über gute (Schweizer-)Deutschkenntnisse verfügen, zuhause mit ihren Kindern (Schweizer-) Deutsch sprechen (2/22%).

4.3.6. Integration von Kindern ohne Deutsch-Vorkenntnisse/ Chancen und Risiken

F6) Wie integrieren Sie Kinder ohne Deutsch-Vorkenntnisse?

F7) Beschreiben Sie Chancen und Risiken, wenn ein Kind ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten kommt.

Um Kinder ohne Deutschkenntnisse in der Kindergartenklasse zu integrieren, wenden alle Lehrpersonen Methoden an, bei denen die Kinder voneinander lernen können: Abschauen, Nachahmen, Vorsprechen -

Nachsprechen, Kopieren, Lernen am Objekt, Einander Helfen, Übersetzen, Führen, Zeigen. Mehr als die Hälfte (5/56%) der Fachpersonen bemüht sich, die Kinder nonverbal zu begleiten. Ein Drittel (3/33%) setzt auf eine starke Strukturierung des Alltags. Vereinzelt empfinden den Einsatz von Unterstützungspersonen (Klassenassistent, IF, DaZ-Lehrperson) als hilfreich, gestalten mithilfe von ganzen Klassensätzen an Material die Aufträge für alle identisch oder sie 'nehmen die Kinder einfach mit'.

Wenn Kinder ohne Deutsch-Vorkenntnisse in einer Kindergartenklasse sind, betrachtet dies knapp die Hälfte der Lehrpersonen (4/44%) als Chance, weil die Kinder in ihrem sozialen Verhalten davon profitieren können. Die familiären Voraussetzungen können dazu beitragen, dass der Kindergartenbesuch für Kinder ohne Deutsch-Vorkenntnisse entweder eine Chance (4/44%) oder ein Risiko (5/56%) ist. Sind die Eltern motiviert sich zu integrieren, kann das gemäss 3 Fachpersonen (33%) für das Kind eine Chance sein. Knapp die Hälfte (4/44%) sehen in der Durchmischung aus Kindern mit Deutsch als Muttersprache und als Zweitsprache eine Chance, ein Drittel (3/33%) beurteilt diese Durchmischung als Risiko. Knapp ein Viertel (2/22%) betrachtet die fehlenden Deutsch-Vorkenntnisse als Risiko für den späteren Erfolg in der Schule. Die gleiche Anzahl betrachtet die durch die fehlenden Deutsch-Vorkenntnisse entstehende Gruppenbildung aus Kindern mit der gleichen Erstsprache als Risiko.

4.3.7. Beurteilung der aktuellen Massnahme der Frühen Deutschförderung in den separativen mit- einander-Spielgruppen

F8) Wie beurteilen Sie persönlich die aktuelle Massnahme der Frühen Deutschförderung in den separativen mit-
einander-Spielgruppen?

Mehr als die Hälfte (5/56%) der Kindergartenlehrpersonen bewertet das Projekt und den Kontakt der Kinder mit der deutschen Sprache in den Spielgruppen als positiv. Die frühe Kontaktaufnahme mit den Familien sowie die Arbeit der Fachstelle Frühe Förderung wird ebenfalls von knapp einem Viertel der Teilnehmenden (2/22%) unterstützt. Ein Drittel (3/33%) findet die Zeit wichtig, welche die Kinder in der Spielgruppe verbringen, beurteilt aber das separative Modell der mit-
einander-Spielgruppen aufgrund fehlender Sprachvorbilder unter den Kindern als negativ. Für knapp ein Viertel der Fachpersonen (2/22%) spricht hingegen die gute Ausbildung der Spielgruppenleiterinnen sowie die kleinere Hemmschwelle von Personen mit Deutsch als Zweitsprache, ihr Kind in eine mit-
einander-Spielgruppe zu bringen für das separative Modell der mit-
einander-Spielgruppen.

4.3.8. Weitere Ideen bezüglich Förderung der Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter

F9) Welche weiteren Ideen haben Sie bezüglich Förderung der Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten?

Mehr als die Hälfte (5/56%) der Fachpersonen betont, dass die Aufklärung und Vermittlung von Informationen an die Eltern zentral ist. Dabei soll gemäss einem Drittel (3/33%) aufgezeigt werden, wie wichtig das Spiel im Freien/ im Wald ist. Weitere 5 Kindergartenlehrpersonen (5/56%) wünschen sich, dass (mehr) Spielmöglichkeiten im Familienzentrum oder in Quartiertreffs geschaffen werden. Knapp ein Viertel (2/22%) empfiehlt den Einsatz von Sozialarbeitenden in belasteten Quartieren.

4.3.9. Möglichkeiten für Eltern sich selber und/oder ihr Kind auf den Kindergarten vorzubereiten

F10) Was können Eltern tun, um sich auf den Kindergarten-Eintritt vorzubereiten?

F11) Was können Eltern tun, um ihr Kind auf den Kindergarten vorzubereiten?

Gemäss 5/56% der Befragten sollten sich die Eltern als Vorbereitung auf den Kindergarteneintritt ihres Kindes rechtzeitig über den Kindergarten informieren. Weniger als die Hälfte (4/44%) wünscht sich von den Eltern ein Bewusstsein über die (negativen) Auswirkungen von Überbehütung ihrer Kinder und den Stellenwert von Selbständigkeit in der Gesellschaft. Ebenfalls 4 Kindergartenlehrpersonen (4/44%) legen den Eltern einen Besuch im Kindergarten nahe. Weniger als ein Viertel (2/22%) der Fachpersonen empfehlen den Eltern, selber Deutsch zu lernen und sich mit anderen Eltern zu vernetzen.

Eine Mehrheit (6/67%) ist der Meinung, als Vorbereitung für den Kindergarten sollten die Eltern den Kindern unterschiedliche Materialien zur Verfügung stellen. Je ein Drittel (3/33%) erachtet es als wichtig, dass die Eltern mit dem Kind in seiner Muttersprache sprechen, seine Selbständigkeit fördern und dafür sorgen, dass das Kind mit Nachbarskindern spielt oder einen Sportverein besucht. Jeweils 2 Kindergartenlehrpersonen (22%) empfehlen den Eltern, ihrem Kind etwas zuzutrauen und den Medienkonsum zu reduzieren. Sie sollten es im Freien/ auf Spielplätzen spielen, an Alltagstätigkeiten (Hausarbeit, Backen, Kochen) beteiligen sowie gesund entwickeln lassen.

4.3.10. Vorteile einer vorzeitigen Kontaktaufnahme mit den Eltern für den Übergang in den Kindergarten

F12) Inwiefern wäre eine vorzeitige Kontaktaufnahme mit den Eltern für den Übergang in den Kindergarten förderlich?

Je ein Drittel (3/33%) der Fachpersonen spricht sich für einen vorzeitigen Elternabend sowie eine frühzeitige Abgabe von Informationen über den Kindergartenstart an die Eltern aus. Für knapp ein Viertel (2/22%) passt eine vorzeitige Kontaktaufnahme gut. Es besteht aber die Befürchtung, dass nur ein kleiner Teil der Familien erreicht wird. Sinnvollerweise sollte die Fachstelle Frühe Förderung für die Kontaktaufnahme zuständig sein. Einzelne befürworten eine vorzeitige Kontaktaufnahme in der Form eines Schnuppermorgens eines bzw. eines frühen Elternabends im Schuljahr oder erachten eine vorzeitige Kontaktaufnahme als unnötig.

4.3.11. Austausch und Zusammenarbeit mit den Spielgruppen

F13) Wie sieht Ihre Zusammenarbeit mit Spielgruppen aus?

F14) Wer hat die Zusammenarbeit initiiert?

F15) Braucht es überhaupt eine Zusammenarbeit?

F16) Wie sieht eine gelingende Zusammenarbeit aus?

Mehr als die Hälfte der Kindergartenlehrpersonen (5/56%) begrüsst die Zusammenarbeit und den Austausch mit den Spielgruppen. Ein Drittel davon (3/33%) initiiert diese/n selbst, an einem Ort werden Zusammenarbeit und Austausch von der Quartiergruppe initiiert. Der Austausch findet in Teamsitzungen (Lehrpersonen und Spielgruppenleitende) oder telefonisch statt und er dient der Einschätzung von Kindern und Eltern. Eine Fachperson, deren Kindergarten sich im selben Haus wie die Spielgruppe befindet, erwähnt Tür- und Angelgespräche mit den Spielgruppenleitenden. Der Austausch über die Kinder und ihre Eltern birgt sowohl Chancen als auch Risiken in sich: Zwei Lehrpersonen (22%) hilft der Austausch, die Kinder besser einzuschätzen, zwei andere (22%) sehen darin ein Risiko der Stigmatisierung und eine Person (11%) befürchtet, dass der Datenschutz nicht eingehalten werden kann. Weiter wird erwähnt, dass die Bedeutung des Austauschs von Quartier zu Quartier verschieden sein kann und dass für eine gelingende Zusammenarbeit die Vernetzung mit Fachstellen wichtig wäre. Jemand schlägt vor, selber einer Spielgruppe einen Besuch abzustatten.

4.3.12. Was noch gesagt werden muss...

F17) Gibt es noch etwas, was Sie in diesem Zusammenhang noch sagen möchten?

"Ich finde es sehr toll, was Ihr macht. Man merkt auch, dass es Eltern manchmal nicht gut geht und wenn man das früher erfasst, könnte man früher Hilfe leisten. (...). Die Aufklärungsarbeit finde ich in diesem Punkt sehr wichtig, dass diese Familien nicht untergehen. Es sollte aufzeigen, dass es nicht so schlimm ist, wenn man sich eingesteht, dass man etwas nicht leisten kann. Dies geht auch Schweizer Familien oft so und ist manchmal auch kulturbedingt, dass dies grosse Hemmschwellen hervorruft."

"Ich fände es gut, wenn wir ein bisschen mehr wissen, woher die Kinder kommen und was sie schon an Sprache mitbringen. Konkret wünschte ich mir verlässlichere Angaben von Eltern über den Sprachstand ihrer Kinder. Dies sollte man in der Anmeldung anpassen. Denn «keine» Kenntnisse werden die Eltern nicht angeben, wenn es nur schon «Guten

Tag» sagen kann. Und das Hauptproblem ist, dass aufgrund dieser Angaben die DaZ-Pensen vergeben werden. Eine App für Eltern wäre sinnvoll, welche clevere Sprachförder-spiele enthält. (...) über diesen Kanal könnten Eltern besser erreicht werden."

"Ein grosses Thema, welches uns beschäftigt, ist Hochdeutsch und Schweizerdeutsch im Kindergarten während den DaZ-Stunden. Ich möchte mit den Kindern Mundart sprechen, weil ich es seltsam finde, Hochdeutsch zu sprechen. Es ist jedoch gewollt, dass wir Hochdeutsch sprechen. Dies ist für mich aber wenig zielführend, wenn die Kindergärtnerin mit den Kids nachher wieder Alltagssprache spricht. Für die Schule ist das ein anderes Thema. Manchmal habe ich Gewissensbisse, und frage mich, ob ich ihnen nicht Steine in den Weg lege, wenn ich nur Schweizerdeutsch spreche. Doch es macht mir auch Freunde zu sehen, dass ein Kind nach 2 Jahren Kindergarten unsere Mundart beherrscht."

"Ich bin sehr glücklich, dass endlich etwas geht im Bereich der Frühen Förderung. Es braucht Leute, die Neues anreissen. Es war viele Jahre in der Schublade. Leider wird zu wenig hingeschaut. Auch wenn wir das jedes Jahr in den Schlussbericht schreiben, fühle ich mich allein gelassen. Es sind auch finanzielle Aspekte. Man sollte wirklich nach der Geburt beginnen, sonst kostet uns das so viel. Ich bin glücklich, dass ich dieses Jahr ein ein wenig höheres Niveau in der Klasse habe. Ansonsten denke ich, dass ich zum Sprachheilkindergarten geworden bin. Daher freut es mich sehr, dass die Politik und die Fachstelle dran sind. Es muss Öffentlichkeitsarbeit betrieben werden, denn das bewirkt etwas."

5. Zusammenfassung und Diskussion

Wie in Kapitel 1.2. angekündigt, ging die Analyse unter anderem der **Fragestellung A**. nach, wie sich die Frühe Deutschförderung (Alltagsintegrierte Sprachförderung) zum Zeitpunkt des Eintritts der Vorschulkin-der in den Kindergarten (August 2021) auf deren Deutschkenntnisse auswirkt.

Die Ergebnisse der Elternbefragung zu T1 und zu T2 zeigen klar auf, dass sich die Deutschkenntnisse der Kinder mit Sprachförderempfehlung zu T1 in den 1,5 Jahren zwischen den Erhebungen verbessert hat. 16% dieser Kinder hatten zu T2 ihr Deutschniveau sogar soweit erhöht, dass sie einen DaZ E-Wert über 18,5 erreichten. Kinder mit Empfehlung und Früher Deutschförderung¹⁴ haben zu T2 durchschnittlich ein höheres Deutschniveau erreicht als Kinder mit Empfehlung und ohne Frühe Deutschförderung¹⁵. 75-100% der Kinder in den Sprachniveaus 1-7 mit und ohne Empfehlung haben ihre Deutschkenntnisse zwischen T1 und T2 verbessert.

Auch die Mehrheit der Kinder mit Empfehlung zu T1 (92%), die weder zu T1 noch zu T2 in einer Betreuungsinstitution angemeldet waren, haben ihre Deutschkenntnisse in der Zwischenzeit erhöht (siehe 4.1.2.5). Diese Tatsache zeigt uns auf, dass die Abgrenzung zwischen der Bedeutung der natürlichen kindlichen Sprachentwicklung und derjenigen der Frühen Deutschförderung für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache nicht immer klar gezogen werden kann.

Interessante Beobachtungen ergeben sich auch aus der Überprüfung der Betreuungssituation der Kinder zu T2. Im Vergleich zu T1 hat sich zu T2 die Menge der Kinder auf allen Sprachniveaus verdoppelt, welche in einer Betreuungsinstitution angemeldet waren. Während zu T1 und T2 von den Kindern auf Sprachstufe 8 zwei Drittel (66%) eine Kita besuchten, befanden sich auf den Sprachniveaus 1 bis 7 nur zwischen 0 und 50% der Kinder in einer Kita. Kinder mit einem höheren Sprachniveau wurden offensichtlich mehr Stunden fremdbetreut als Kinder mit tieferen Niveau. Möglicherweise wurden die Eltern durch den Fragebogen, den

¹⁴ Unter "Kinder mit Früher Deutschförderung" werden diejenigen verstanden, die zu T2 in einer Kita, mitenand-Spielgruppe oder in-
tegrativen Spielgruppe betreut worden sind.

¹⁵ Unter "Kinder ohne Frühe Deutschförderung" werden diejenigen verstanden, die zu T2 nicht fremdbetreut waren.

Antwortbrief mit der Auswertung der Fachstelle¹⁶ sowie die regelmässigen Berichte in der Presse sowohl für den Sprach- als auch für den allgemeinen Entwicklungsstand ihres Kindes sensibilisiert. Es gibt Anhaltspunkte, dass auch Eltern ohne Sprachförderempfehlung ihres Kindes für die Ziele der Frühen Förderung sensibilisiert wurden: Zu T2 war mehr als die Hälfte dieser Kinder neu in einer Betreuungseinrichtung angemeldet. Für eine Sensibilisierung der Eltern, deren Kinder eine Sprachförderempfehlung bekommen haben, spricht die Tatsache, dass drei Viertel (73%) der Kinder, die zu T1 keine Betreuungsinstitution besuchten, zu T2 neu in einer Betreuungseinrichtung angemeldet waren.

Zur Beantwortung der Fragestellung A. wurde der Fokus spezifisch auf den Erwerb von Deutschkenntnissen in integrativen und mitenand-Spielgruppen gerichtet. Dabei hat sich herausgestellt, dass in den mitenand-Spielgruppen alle und in den integrativen Spielgruppen fast alle Kinder (90%) zwischen T1 und T2 ihre Deutschkenntnisse erhöht hatten (siehe 4.1.1.5.). In der integrativen Spielgruppe waren die Sprachkenntnisse der Kinder mit Sprachförderempfehlung zu T2 breiter gestreut (von 3 bis 6¹⁷), während in der mitenand-Spielgruppe zu T2 nur Niveau 4 und 5 existierten. Aufgrund der kleinen Stichprobe ist ein Vergleich der Zahlen schwierig. Aber es zeigt sich, dass die Kitas (83%) und integrativen Spielgruppen ähnliche Resultate wie die mitenand-Spielgruppen aufweisen. Anfänglich ging man davon aus, dass die mitenand-Spielgruppen bezüglich Verbesserung der Deutschkenntnisse effektiver sein sollten. Diese Annahme hat sich jedoch nicht verifiziert. Deshalb wird im Moment die **Hypothese 1** bestätigt:

- Kinder in integrativen Spielgruppen ohne Alltagsintegrierte Sprachförderung lernen ungefähr gleich viel Deutsch wie Kinder in separativen mitenand-Spielgruppen mit Alltagsintegrierter Sprachförderung

Für aussagekräftige Erkenntnisse werden in den Jahren 2021/22 durch weitere Überprüfungen der Sprachstanderhebung ergänzende Zahlen dazu kommen.

Die Einschätzungen und Auskünfte der Kindergartenlehrpersonen in der quantitativen und qualitativen Befragung sollen die **Fragestellungen B, C und D** beantworten. Dabei geht es darum, ob und inwiefern ein Spielgruppenbesuch den Deutscherwerb im Kindergarten beeinflusst, an welchen Kompetenzen die Fachfrauen erkennen, dass ein Kind im Vorfeld eine Spielgruppe besucht hat und welche Kompetenzen bei Kindertarteneintritt förderlich für einen guten Start sind.

Die **Fragestellung B** lässt sich anhand dieser Analyse nicht so leicht beantworten. Es hat sich aber bestätigt, dass sich ein Spielgruppenbesuch auf allen Ebenen positiv auf das Wohlbefinden der Kinder beim Kindertarteneintritt auswirkt. Daraus kann man folgern, dass sich diese guten Bedingungen beim Start vorteilhaft auf den weiteren Deutscherwerb im Kindergarten auswirken.

Als Erkennungsmerkmale von Kindern, die eine vorschulische Betreuungseinrichtung - hier wird nicht zwischen Spielgruppe und Kita unterschieden - besucht haben, erwähnen die Kindergartenlehrpersonen in den Befragungen am häufigsten die Sozialkompetenzen (Sozialverhalten, Gruppenverhalten, Kontaktaufnahme mit anderen Kindern, Erfahrung im gemeinsamen Spiel). Sprachkompetenzen (Spracherwerb: Erstkontakt, Wortschatz, Sprachverständnis) stehen an zweiter Stelle. Eigenkompetenzen werden mit einer mittleren Häufigkeit genannt: Selbständigkeit, ein vereinfachter Ablösungsprozess von den Eltern, das Kennen von Abläufen und Regeln sowie ein adäquater Umgang mit Anforderungen im Kindergarten. Gemäss vereinzelter Aussagen von Fachpersonen erwerben die Kinder gewisse feinmotorische Kompetenzen (Handhabung von Schere, Stift etc.) und werden ganz generell auf den Kindergarten vorbereitet.

Betrachtet man die Kompetenzen, welche gemäss der Befragten bei Kindertarteneintritt förderlich für einen guten Start sind, steht an erster Stelle die Eigenkompetenz (EK). Für mehr als die Hälfte (54%) der Lehrpersonen - darunter auch DaZ- und IF-Lehrpersonen - ist die EK die wichtigste Kompetenz beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Drittel (33%) stuft die Sozialkompetenz (SK) als prioritär ein und nur 9% die Deutschkompetenz (DK). Werden die 1. und 2. Priorität zusammengefasst, erscheinen die Unterschiede

¹⁶ mit oder ohne Sprachförderempfehlung

¹⁷Ein Viertel der Kinder, die zu T2 eine integrative Spielgruppe besuchten, hat zu diesem Zeitpunkt das Sprachniveau 6 erreicht. Auf diesem Niveau befand sich zu T2 kein Kind einer mitenand-Spielgruppe.

allerdings nicht mehr so drastisch: EK 78%, SK 66%, DK 53%. Weiter ist erwähnenswert, dass die Unterkompetenz Dialogbereitschaft wichtiger (65%) bewertet wird als der Sprachstand (29%). Diese Ansicht vertritt neben Kindergartenlehrpersonen auch die Hälfte der DaZ- und IF-Lehrpersonen.

Deutschkenntnisse bilden also nur einen Teil der erforderlichen Kompetenzen für einen optimalen Kindergartenstart. Und der Fokus richtet sich nicht in erster Linie auf den Sprachstand (Niveau) des Kindes, sondern darauf, ob dieses bereit ist, in den Dialog mit seiner Umgebung zu treten (Dialogbereitschaft). Für diesen Schritt ist wiederum Sozialkompetenz gefragt. So bildet sich ein eigentliches Netz mit Kompetenzen, welche sich gegenseitig bedingen bzw. voneinander abhängig sind.

Die obenstehende Beantwortung der Fragen A, C und D zeigt klar auf, dass es für einen optimalen Start in den Kindergarten sowohl Eigen- als auch Sozial- und Deutsch- oder Sprachkompetenzen benötigt. Somit bestätigt sich **Hypothese 2**:

- Deutschkenntnisse sind wichtig für einen optimalen Start in den Kindergarten, sie stellen aber nicht das alleinige Kriterium dar.

6. Fazit und Erkenntnisse

6.1. Bedeutung der Sprachstanderhebung und der Sprachförderempfehlung

- *"Es gibt Anhaltspunkte, dass auch Eltern ohne Sprachförderempfehlung ihres Kindes für die Ziele der Frühen Förderung sensibilisiert wurden: zu T2 war mehr als die Hälfte dieser Kinder neu in einer Betreuungseinrichtung angemeldet. Für eine Sensibilisierung der Eltern deren Kinder eine Sprachförderempfehlung bekommen haben, spricht die Tatsache, dass drei Viertel (73%) der Kinder, die zu T1 keine Betreuungsinstitution besuchten, zu T2 neu in einer Betreuungseinrichtung angemeldet waren."*

Das Ausfüllen des Fragebogens an sich sowie die Lektüre der Empfehlungsbriefe scheinen ganz offensichtlich eine sensibilisierende Wirkung auf die Eltern zu haben. Ein beträchtlicher Teil der Eltern folgt der Sprachförderempfehlung, sogar Eltern mit Kindern ohne Empfehlung melden ihre Kinder nach der Sprachstanderhebung in Betreuungsinstitutionen an. Diese positiven Effekte zeigen auf, dass die Sprachstanderhebung in Zukunft dringend weitergeführt werden muss. So wird einerseits die Sensibilisierung der Eltern weiterhin begünstigt. Andererseits ist die Fachstelle jeweils auf dem neusten Stand und kann mit Hilfe aktueller Daten jederzeit geeignete Massnahmen erarbeiten.

Die aktuelle Form der Sprachstanderhebung wird 2021 in einer weiteren Studie genauer unter die Lupe genommen und den lokalen Gegebenheiten angepasst.

6.2. Stellenwert der Frühen (Deutsch-)Förderung/ Alltagsintegrierten Sprachförderung

- *"Es hat sich herausgestellt, dass in den mitenand-Spielgruppen alle und in den integrativen Spielgruppen fast alle Kinder (90%) zwischen T1 und T2 ihre Deutschkenntnisse erhöht hatten (siehe 2.5.1.2.D.). In der integrativen Spielgruppe waren die Sprachkenntnisse der Kinder mit Sprachförderempfehlung zu T2 breiter gestreut (von 3 bis 6), während in der mitenand-Spielgruppe zu T2 nur Niveau 4 und 5 existierten. Aufgrund der kleinen Stichprobe ist ein Vergleich der Zahlen schwierig. Aber es zeigt sich, dass die Kitas (83%) und integrativen Spielgruppen (90%) ähnliche Resultate wie die mitenand-Spielgruppen (100%) aufweisen."*
- *"Als Erkennungsmerkmale von Kindern, die eine vorschulische Betreuungseinrichtung besucht haben, erwähnen die Kindergartenlehrpersonen in den Befragungen am häufigsten Sozialkompetenzen (Sozialverhalten, Gruppenverhalten, Kontaktaufnahme mit anderen Kindern, Erfahrung im gemeinsamen Spiel). Sprachkompetenzen (Spracherwerb: Erstkontakt, Wortschatz, Sprachverständnis) stehen an zweiter Stelle. Eigenkompetenzen werden mit einer mittleren Häufigkeit genannt: Selbständigkeit, ein vereinfachter Ablösungsprozess von den Eltern, das Kennen von Abläufen und Regeln sowie ein adäquater Umgang mit Anforderungen im Kindergarten. Gemäss vereinzelter Aussagen von Fachpersonen erwerben die Kinder gewisse feinmotorische Kompetenzen (Handhabung von Schere, Stift etc.) und werden ganz generell auf den Kindergarten vorbereitet."*

- *"Die Massnahme der 'Alltagsintegrierten Deutschförderung' wird von einer deutlichen Mehrheit, (97%) als sehr nützlich eingestuft. (...) 89% der Teilnehmenden sehen im Modell der integrativen (gemischt-sprachigen) Spielgruppen einen hohen Nutzen. Dagegen wird die mitenand-Spielgruppe für Kinder mit mehrheitlich Deutsch als Zweitsprache (separative Spielgruppe) von weniger als der Hälfte (44%) der Fachpersonen als sehr nützlich bezeichnet. Weitere 42% attestieren ihr einen mittleren Nutzen. 14% der Befragten erachten das Modell der separativen Spielgruppen als wenig nützlich."*
- *"Mehr als die Hälfte (5/56%) der Kindergartenlehrpersonen bewertet das Projekt und den Kontakt der Kinder mit dem Deutsch in den Spielgruppen als positiv. (...) Ein Drittel (3/33%) findet die Zeit wichtig, welche die Kinder in der Spielgruppe verbringen, beurteilt aber das separative Modell der mitenand-Spielgruppen aufgrund fehlender Sprachvorbilder unter den Kindern als negativ. Gemäss einem Viertel der Fachpersonen spricht hingegen für das separative Modell der mitenand-Spielgruppen die gute Ausbildung der Spielgruppenleiterinnen sowie die kleinere Hemmschwelle von Personen mit Deutsch als Zweitsprache, ihr Kind in eine mitenand-Spielgruppe zu bringen."*

Kinder mit geringen Deutschkenntnissen werden zwar von der Fachstelle meist an Kitas mit Alltagsintegrierter Deutschförderung verwiesen, da sie sich dort mehr Stunden pro Woche aufhalten und somit rascher Deutsch lernen. Die obenstehenden Zitate zeigen aber auf, dass es nicht nur darauf ankommt, welche Institution die Kinder besuchen. Im Zentrum steht vor allem, dass die Kinder überhaupt gefördert werden und zwar in all ihren Kompetenzen. Es hat sich auch klar herausgestellt, dass die Methode der Alltagsintegrierten Deutschförderung als 'Best practice'¹⁸ angesehen wird. Deswegen sollen in Zukunft die Mitarbeitenden aller Betreuungsinstitutionen - mit unterschiedlicher Gewichtung - in dieser Methode qualifiziert werden (Isler, Künzli & Hefti, 2015). Um eine optimale Förderung und Begleitung der Kinder in den Spielgruppen zu gewährleisten, ist eine flächendeckende Qualitätsentwicklung in der Spielgruppenlandschaft notwendig (Hruza, 2020; Grob, 2014). Dafür soll geprüft werden, wie Qualität im Spielgruppenbereich am besten gefördert werden kann.

Eine weitere Studie über die Auswirkungen der Frühen Deutschförderung/ Alltagsintegrierten Sprachförderung auf Kitakinder existiert noch nicht. Sie würde das Bild vervollständigen.

6.3. Fokus auf den Übergang

"Bei einer grossen Mehrheit der Ideen der Fachpersonen geht es um den Einbezug der Eltern mit Kindern auf Vorschul- und Kindergartenstufe. Die Kindergartenlehrpersonen plädieren für Elternabende und Schnuppermorgen/-nachmittage. Den Eltern sollten Vorinformationen über den Kindergarten vermittelt und ihr Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache geweckt werden. Es wird gewünscht, dass Eltern, welche über gute (Schweizer-)Deutschkenntnisse verfügen, zuhause mit ihren Kindern (Schweizer-)Deutsch sprechen."

"Je ein Drittel (3/33%) der Fachpersonen spricht sich für einen vorzeitigen Elternabend sowie eine frühzeitige Abgabe von Informationen über den Kindergartenstart an die Eltern aus. Für knapp ein Viertel (2/22%) passt eine vorzeitige Kontaktaufnahme gut. Es besteht aber die Befürchtung, dass nur ein kleiner Teil der Familien erreicht wird. Sinnvollerweise sollte die Fachstelle Frühe Förderung für die Kontaktaufnahme zuständig sein."

"Mehr als die Hälfte (5/56%) der Fachpersonen betont, dass die Aufklärung und Vermittlung von Informationen an die Eltern zentral ist. Dabei soll gemäss einem Drittel (3/33%) aufgezeigt werden, wie wichtig das Spiel im Freien/ im Wald ist. (...)"

"Am meisten (Priorität 1 & 2) werden die Eltern in ihren Kompetenzen gestärkt durch: Die "Sensibilisierung für die Wichtigkeit von Erst- und Zweitsprache" (79%) sowie die "Sensibilisierung der Eltern für die gezielte Förderung der Erst- und Zweitsprache zuhause" (71%). Am wenigsten hilfreich sind "Allgemeine Informationen über das Schulsystem" (6%). "Allgemeine Informationen über die Anforderungen im Kindergarten" wird von weniger als der Hälfte der Befragten (42%) als prioritär eingestuft."

"Gemäss 5/56% der Befragten sollten sich die Eltern als Vorbereitung auf den Kindergarteneintritt ihres Kindes rechtzeitig über den Kindergarten informieren. Weniger als die Hälfte (4/44%) wünscht sich von den Eltern ein Bewusstsein über die (negativen) Auswirkungen von Überbehütung ihrer Kinder und den Stellenwert von Selbständigkeit in der Gesellschaft. Weitere 4 Kindergartenlehrpersonen legen den Eltern einen Besuch im Kindergarten nahe. Weniger als ein Viertel (2/22%) der Fachpersonen empfehlen den Eltern, selber Deutsch zu lernen und sich mit anderen Eltern zu vernetzen."

"Zuoberst auf der Wunschliste der Kindergartenlehrpersonen an die Eltern figuriert die Ablösung (das Kind loslassen, Vertrauen ins Kind haben, Unterstützung des Kindes). Es folgt der Wunsch nach Offenheit gegenüber den Ansichten und Erwartungen der Lehrpersonen sowie nach Mitarbeit/Zusammenarbeit. Mit einer mittleren Häufigkeit wünschen sich die Befragten interessierte Eltern mit guten

¹⁸ (besonders in Wirtschaft und Politik) bestmögliche [bereits erprobte] Methode, Massnahme o. Ä. zur Durchführung, Umsetzung von etwas. Oxford Languages.

Deutschkenntnissen und Vertrauen in die Fachpersonen. Vereinzelt finden, dass die Eltern ihnen gegenüber aufrichtig und transparent sein und die Schwächen ihres Kindes akzeptieren sollen. Es besteht auch der Wunsch an Eltern mit guten Deutschkenntnissen, Deutsch mit ihren Kindern zu sprechen."

"Eine Mehrheit (6/67%) ist der Meinung, als Vorbereitung für den Kindergarten sollten die Eltern den Kindern unterschiedliche Materialien zur Verfügung stellen. Je ein Drittel (3/33%) erachtet es als wichtig, dass die Eltern mit dem Kind in seiner Muttersprache sprechen, seine Selbständigkeit fördern und dafür sorgen, dass das Kind mit Nachbarskindern spielt oder einen Sportverein besucht. Jeweils 2 Kindergartenlehrpersonen (22%) empfehlen den Eltern, ihrem Kind etwas zuzutrauen und den Medienkonsum zu reduzieren. Sie sollten es im Freien/ auf Spielplätzen spielen, an Alltagsaktivitäten (Hausarbeit, Backen, Kochen) beteiligen sowie gesund entwickeln lassen."

"Mehr als die Hälfte der Kindergartenlehrpersonen (5/56%) begrüsst Zusammenarbeit und Austausch mit den Spielgruppen. Ein Drittel (3/33%) davon initiiert diese/n selbst, an einem Ort werden Zusammenarbeit und Austausch von der Quartiergruppe initiiert. Der Austausch findet in Teamsitzungen (Lehrpersonen und Spielgruppenleitende) oder telefonisch statt und er dient der Einschätzung von Kindern und Eltern. Eine Fachperson, deren Kindergarten im selben Haus wie die Spielgruppe befindet, erwähnt Tür- und Angelgespräche mit den Spielgruppenleitenden. Der Austausch über die Kinder und ihre Eltern birgt sowohl Chancen als auch Risiken in sich: Zwei Lehrpersonen hilft der Austausch die Kinder besser einzuschätzen, zwei andere sehen darin ein Risiko der Stigmatisierung und eine Person befürchtet, dass der Datenschutz nicht eingehalten werden kann. Weiter wird erwähnt, dass die Bedeutung des Austauschs von Quartier zu Quartier verschieden sein kann und dass für eine gelingende Zusammenarbeit die Vernetzung mit Fachstellen wichtig wäre. Jemand schlägt vor, selber einer Spielgruppe einen Besuch abzustatten."

Für einen gelungenen Übergang von der vorschulischen Phase in den Kindergarten steht gemäss den Aussagen der Kindergartenlehrpersonen Eltern(zusammen)arbeit sowie der Einbezug der Eltern an erster Stelle. Die Wünsche an die Eltern sind zahlreich: sie sollten sich als Vorbereitung rein fachlich über den Kindergarten und seine Anforderungen informieren, sie sollten den Lehrpersonen und ihren Ideen mit Offenheit begegnen, sich mit diversen Erziehungsthemen auseinandersetzen, ihrem Kind eine grosse Palette an Sinneswahrnehmungen, Beschäftigungs- und Bewegungsmöglichkeiten anbieten sowie die sprachliche Entwicklung ihres Kindes bewusst fördern und begleiten.

Diese Wahrnehmung der Kindergartenlehrpersonen stimmt mit Aussagen diverser Studien überein (z.B. Feller-Länzlinger, Itin, Bucher, 2013; Will & Fröhlich, 2018), welche die Übergänge näher beleuchten und feststellen, dass ein Übergang mit Einbezug aller beteiligten Akteurinnen und Akteure das A und O eines gelungenen Starts in den Kindergarten und später in die Schule ist.

Auch der Einbezug der Akteurinnen der vorschulischen Begleitung, konkret, die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Spielgruppenleitenden wird von den Fachpersonen mehrheitlich begrüsst. Das ist aber bisher nicht Usus, da die vorschulischen Institutionen offiziell nicht im schweizerischen Schulsystem integriert sind und so für einen professionellen Austausch zwischen Vorschule und Schule keine Ressourcen vorhanden sind.

Die Bedeutsamkeit und die Herausforderungen der Übergänge sind klar festgehalten. Nun stellt sich die Frage, wie alle an den Übergängen Beteiligten am besten einbezogen und gestärkt werden können. Aufgrund der strikten Trennung zwischen Vorschule und Schule in der Schweiz liegt in der Kompetenz der Fachstelle Frühe Förderung ausschliesslich der gesamte vorschulische Bereich. Dort gilt es nun, ein Netzwerk mit allen Akteurinnen und Akteuren der Frühen Förderung in der Stadt Schaffhausen aufzubauen. Im Bereich der Frühen Deutschförderung geht es darum, mit zukünftigen Bildungs- und Begleitungsangeboten möglichst viele Eltern zu erreichen, um sie für die (sprachliche) Entwicklung ihrer Kinder und generell für den Kindergarteneintritt zu sensibilisieren. Spielgruppen- und Kitafachpersonen sollen darin geschult werden, ihren Blick noch stärker auf die Übergänge zu richten und Eltern und Kinder dabei adäquat zu begleiten.

7. Literaturverzeichnis

- Balthasar, A. & Kaplan, C. (2019). Whitepaper zum Engagement in der frühen Kindheit: Fokus Kind. Zürich: Jacobs Foundation.
- Becker, B. und Biedinger, N. (201). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Wiesbaden: Springer VS.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Fachstelle frühe Deutschförderung des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt (2014). Das selektive Obligatorium zur Deutschförderung vor dem Kindergarten: Entstehung, Umsetzung und Evaluation, 2008–2014
- Fasseing Heim, K., Rohde, S. & Isler, D. (2018): Star TG: Mit jungen Kindergartenkindern starten im Kanton Thurgau. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Feller-Länzlinger, R., Itin, A., Bucher, N. (2013). Studie über den Stand der Spielgruppen in der Schweiz. Luzern: SSLV und Jacobs Foundation.
- Grob, A., Keller, K. & Troesch, L. M. (2014). Zweitsprache – mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Basel: Universität Basel.
- Hruza, P. (2020). Weiterentwicklung der Spielgruppen in der Stadt Schaffhausen: Umsetzung Empfehlungen aus Abschlussbericht zur Umsetzung der Massnahmen Frühe Förderung in der Stadt Schaffhausen. Luzern: Büro Communis.
- Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K., Künzli, S. & Rohde, S. (2019). Projekt «Frühe Sprachförderung entwickeln in Spielgruppen der Kantone Bern, Thurgau und Zürich». Evaluationsbericht. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Isler, D., Künzli, S. & Hefti, C. (2015). Begleitstudie Spielgruppen plus. Schlussbericht. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Licandro, U., & Lüdtke, U. M. (2013). Peer-Interaktionen – Sprachbildung in und durch die Gruppe. nifbe Themenheft Nr. 15. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Löffler, C. & Vogt, F. (2015). Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lüdtke, U. M. & Stitzinger, U. (2017). Bilingualität und die Bedeutung von Peers bei der Sprachentwicklung und Sprachförderung. Hannover: Leibniz Universität Hannover.
- Primokiz. (2016). Neun Argumente für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Zürich: Jacobs Foundation.
- Stöcklin, C. (2014). Das selektive Obligatorium zur Deutschförderung vor dem Kindergarten in Kanton Basel-Stadt: Entstehung und Umsetzung 2008–2014. Frühe sprachliche Bildung und Inklusion, 13-24.
- Will, F. & Fröhlich, S. (2018). Vernetzung Vorschule-Schule. Schaffhausen: Stadt Schaffhausen.