Frühe Sprachförderung

Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz

Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation

Franziska Vogt, Susanne Stern & Laurent Filliettaz

Juni 2022

Pädagogische Hochschule St.Gallen
Infras
Université de Genève

Impressum

Auftraggebende:

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation

Autorinnen und Autoren:

Franziska Vogt, PHSG (Gesamtleitung)
Susanne Stern, INFRAS (Co-Leitung)
Laurent Filliettaz, UniGe (Co-Leitung)
Ariane De Rocchi, INFRAS
Silvana Kappeler Suter, PHSG
Johanna Quiring, PHSG
Marianne Zogmal, UniGe

Mitarbeit:

Stephanie Schwab Cammarano, INFRAS
Sophie Kaufmann, INFRAS
Alexandra Waibel, PHSG
Fabienne Zehr, PHSG

Zitiervorschlag:

Vogt, F., Stern, S., & Filliettaz, L. (Hrsg.) (2022) *Frühe Sprachförderung: Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation*. St.Gallen, Zürich, Genève: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Infras, Université de Genève. DOI: https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1659

Inhaltsverzeichnis

1 Zusammenfassung 7

2 Einleitung 15

3 Forschungsbefunde zur frühen Sprachförderung 18

3.1 Spracherwerb und Einflussfaktoren 20
3.2 Sprachdiagnostik 24
3.3 Wirkungen des Besuchs eines Angebots der frühen Bildung 29
3.4 Angebote der frühen Sprachförderung für Kinder 37
3.5 Angebote für Eltern 51
3.6 Angebote für Fachpersonen 60

4 Statistische Datengrundlagen zu Sprachen und Sprachförderbedarf 68

4.1 Datenquellen zu Sprachen auf Bundesebene 69
4.2 Kinder ohne Kenntnisse der Lokalsprache 71
4.3 Zusammenhang von Sprache und Bildungsstand der Eltern 76
4.4 Auswertungen von Sprachstandserhebungen 78
4.5 Zusammenfassend zu den Lokalsprachen 82

5 Bestandesaufnahme der Praxis der frühen Sprachförderung in den Kantonen 83

5.1 Überblick zur Situation in den Sprachregionen 84
5.2 Zuständigkeiten 86
5.3 Strategien und Konzepte zur frühen (Sprach-)förderung 88
5.4 Kantonale Programme mit Fokus frühe Sprachförderung 90
5.5 Informationen, Beratungs- und Unterstützungsangebote 95
5.6 Rolle der Kantone bei punktuellen Angeboten in den Gemeinden 98
5.7 Zusammenfassung frühe Sprachförderung in den Kantonen 99
5.8 Massnahmen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen 100

6 Typologie und Fallbeispiele 104

6.1 Typologie 104
6.2 Fallbeispiele im Überblick 107
6.3 Fachkonzept Frühe Sprachbildung im Kanton Zürich 109
6.4 ‘Gratis Spielgruppe’ in Arbon 111
6.5 ‘Wunderfitz und Redeblitz’, Romanisch-Kurs in Zernez 113
6.6 ‘Zämä uf ä Wäg’ im Kanton Obwalden 115

6.7 ‘Deutschförderung vor dem Kindergarten’, Gemeindeverbund Impuls Zusammenleben aargauSüd 117
6.8 Angebotsobligatorium des Kantons Solothurn 120
6.9 ‘Gut vorbereitet in den Kindergarten’ der Stadt Zürich 123
6.10 Obligatorische Deutschförderung im Kanton Basel-Stadt 126
6.11 Frühe Förderung und Einschulung im Kanton Waadt 129
6.12 Frühe Förderung durch Zugänglichkeit der Regelstrukturen im Kanton Freiburg 132
6.13 ‘Parle avec moi’ (PAM) Vernier (GE) 134
6.14 Scuola d’infanzia im Kanton Tessin 137
6.15 Zusammenfassend zur Typologie und den Fallbeispielen 139

7 Hearings und Interviews 141
7.1 Alltagsintegrierte Sprachförderung 141
7.2 Professionalisierung 142
7.3 Universelle oder selektive Massnahmen, Obligatorium oder Anreize 143
7.4 Flächendeckend, Standards auf nationaler Ebene, Aufgabenteilung und Finanzierung 144
7.5 Zusammenfassend zu Hearings und Interviews 145

8 Empfehlungen 146
8.1 Frühe Sprachförderung ist Teil der frühen Bildung 147
8.2 Frühe Mehrsprachigkeit als Chance 150
8.3 Kinder mit besonderem Bildungsbedarf 152
8.4 Stärkung der Familien 153
8.5 Alltagsintegrierte Sprachförderung 154
8.6 Professionalisierung 156
8.7 Koordination und Finanzierung 158
8.8 Forschungskoordination und Innovationsförderung 160
8.9 Statistische Grundlagen 162

9 Literaturverzeichnis 163

10 Anhang 181

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Anteil Kinder 0-4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen, 2019, Kantone 72
Abbildung 2. Anzahl Bezirke, eingeteilt nach Anteil Kinder 0–4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen, am Total der Kinder 0–4 Jahre.....74
Abbildung 3. Anteil Kinder, deren Eltern beide keine nachobligatorische Ausbildung haben 77
Abbildung 4. Kanton Basel-Stadt, durchschnittliche jährliche Anzahl zum Deutsch-Lernen verpflichtete Kinder (2015-2021).....78
Abbildung 5. Kanton Basel-Stadt, Anteil zum Deutsch-Lernen verpflichtete Kinder, 2015-2021 ..79
Abbildung 6. Stadt Zürich, Anteil Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen, 2020.....80
Abbildung 7. Stadt Zürich, Verteilung der Kinder nach Sprachkompetenzniveau, differenziert nach Sprachdominanz, 2020.....81
Abbildung 8. Strategien und Konzepte der frühen Förderung und der frühen Sprachförderung, Kantone, Stand Ende 2021.....89
Abbildung 9. Massnahmen zur Professionalisierung, Kantone, Stand Ende 2021 94
Abbildung 10. Informationen, Beratungs- und Unterstützungsangebote, Stand Ende 2021, Kantone 96
Abbildung 11. Dimensionen der Typologie der frühen Sprachförderung in der Schweiz 106
Abbildung 12. Verortung der ausgewählten Fallbeispiele 108

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Verwendung der Begriffe in der Studie 16
Tabelle 2. Angebote der frühen Bildung in der Schweiz 30
Tabelle 3. Ansätze der Sprachförderung 38
Tabelle 4. Anzahl Kinder 0–4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen.....71
Tabelle 5. Anteil Kinder 0-4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen, Bezirksebene, 2019 73
Tabelle 6. Anteil Kinder 0–4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen, in den zehn bevölkerungsreichsten Städten (Gemeindeebene, 2019).....75
Tabelle 7. Kinder 0–4 Jahre, Lokalsprache und Bildungsstand der Eltern, 2017–2019 kumuliert 76
Tabelle 8. Sprachdominanz und Sprachentwicklungsniveau.....80
Tabelle 9. Punktuelle Angebote: Systeme der Finanzierung und Umsetzung in den Kantonen ...99
Tabelle 10. Methodische Grundlagen zur Strukturerhebung 181
Tabelle 11. Anteil Kinder 0–4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen, 2019, Kantone.....182
Tabelle 12. Anteil Kinder 0–4 Jahre, Hauptsprache, Bezirksebene, 2019, Häufigkeiten 183
Tabelle 13. Organisationen und Gremien, beteiligt an explorativen Interviews und/oder Hearing 184
Tabelle 14. Zuständigkeiten.....185
Tabelle 15. Strategien und Konzepte der frühen Sprachförderung und der frühen Förderung ...186
Tabelle 16. Kantonale Programme und Projekte 187
Tabelle 17. Massnahmen zur Professionalisierung 188
Tabelle 18. Informationen, Beratungs- und Unterstützungsangebote.....189

Abstract

Die Studie «Frühe Sprachförderung» erarbeitet Grundlagen zur Frage nach einer wirksamen Gestaltung der frühen Sprachförderung für Kinder im Alter von Geburt bis vier Jahren in der Schweiz im Kontext der verschiedenen Massnahmen der Kantone.

Die internationale Forschungslage wird basierend auf rund 700 wissenschaftlichen Artikeln in Deutsch, Englisch und Französisch dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Besuch eines Angebots der frühen Bildung, z.B. Kita, Eltern-Kind-Gruppe oder Spielgruppe, positiv auf die Kompetenzen in der Schulsprache auswirkt. Bedingung ist jedoch eine gute pädagogische Qualität. Alltagsintegrierte Sprachförderung ist wirksamer als separate Gruppen und Programme, Elternbildung ist ebenfalls wesentlich. Dies erfordert die weitere Professionalisierung der Fachpersonen.

Zur Situation in der Schweiz weisen statistische Analysen zu den Familiensprachen und dem Sprachförderbedarf in den Lokalsprachen auf lokale Unterschiede hin, es fehlen jedoch grundlegende statistische Daten. In den meisten Bezirken wird in 15–30% der Familien die Lokalsprache nicht verwendet. Die Bestandesaufnahme zu den Massnahmen der Kantone zur frühen Sprachförderung zeigt eine sehr heterogene Umsetzung: Die Kantone der Romandie fokussieren auf die Zugänglichkeit und Qualität der Angebote der frühen Bildung generell. In der Deutschschweiz überwiegen die selektiven Ansätze, welche die Sprachförderung klar auf Kinder mit anderen Erstsprachen ausrichten. Im Tessin besucht die Mehrheit der Kinder bereits mit drei Jahren die scuola d'infanzia und werden bei Bedarf von Sprachförderlehrpersonen unterstützt und nicht mit vier Jahren wie in der übrigen Schweiz.

Die Erkenntnisse werden in einer Typologie verdichtet. Zwölf Fallbeispiele beschreiben exemplarisch die unterschiedlichen Zugänge in der Schweiz.

Die Forschenden formulieren Empfehlungen, wie die frühe Sprachförderung in der Schweiz als Teil der frühen Bildung flächendeckend und für alle zugänglich umgesetzt werden kann, besonders auch für Kinder aus benachteiligten Familien und für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf.

1 Zusammenfassung

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Ariane De Rocchi, Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring & Marianne Zogmal

Die Bedeutung der frühen Sprachförderung für den Start in die Volksschule und die gesamte Bildungslaufbahn eines Kindes ist in der Schweiz in den letzten Jahren stärker in den Fokus gerückt. Die Motion 18.3834 Eymann mit dem Titel «Frühe Sprachförderung als Voraussetzung für einen Sek-II-Abschluss und als Integrationsmassnahme» ist der Anlass für die vorliegende Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

Die Studie «Frühe Sprachförderung» stellt die internationale Forschungslage basierend auf rund 700 Artikeln in Deutsch, Englisch und Französisch in einem narrativen Review umfassend dar. Zur Situation in der Schweiz werden statistische Analysen zum Sprachförderbedarf in den Lokalsprachen vorgenommen und in einer Bestandesaufnahme die Massnahmen zur frühen Sprachförderung in den Kantonen erfasst. Die Erkenntnisse werden in einer Typologie verdichtet und anhand von zwölf Fallbeispielen aus Kantonen und Gemeinden der Schweiz konkretisiert. Gespräche mit Expertinnen und Experten fassen Einstellungen der Akteurinnen und Akteure zusammen. Die Forschenden formulieren Empfehlungen zur frühen Sprachförderung in der Schweiz, die sie aus ihren wissenschaftlichen Untersuchungen herleiten. Die Empfehlungen sind von den Forschenden unabhängig von den Einschätzungen der Auftraggebenden erarbeitet worden. Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte entsprechend dem Aufbau der Studie zusammengefasst.

Forschungslage: Hohe Wirksamkeit von qualitativ guten Angeboten der frühen Bildung

Die Forschung zeigt, dass die Anregungsqualität in der Familie ein wichtiger Einflussfaktor für den Spracherwerb ist. Eltern, die einen vielfältigen Sprachinput ermöglichen, mit den Kindern Bücher anschauen und mit ihnen über Erlebnisse reden, ermöglichen den Kindern Förderung, die schon früh in höheren Sprachkompetenzen resultiert. Weil Familien mit höheren elterlichen Bildungsabschlüssen oft mehr und vielfältigeren Sprachinput geben, hängen die Sprachkompetenzen der Kinder mit den sozioökonomischen Merkmalen der Familie zusammen. Der Besuch eines Angebots der frühen Bildung, z.B. eine Kindertagesstätte (Kita), hat, besonders bei mehrsprachigen Kindern, ebenfalls einen positiven Einfluss – unter der Voraussetzung, dass die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs hoch sind.

Frühe Sprachförderung umfasst universelle Massnahmen, welche sich an alle Kinder richten, wie auch selektive oder indizierte Massnahmen, die nur eine bestimmte Gruppe von Kindern betrifft. Für eine spezifische Förderung ist eine Sprachdiagnostik notwendig, insbesondere dann, wenn Spracherwerbsstörungen oder Beeinträchtigungen vermutet werden. In der frühen Bildung setzen Fachpersonen in Kitas und Spielgruppen Beobachtungsverfahren wiederholt ein, um die Sprachkompetenz der Kinder einzuschätzen und konkrete Sprachfördermassnahmen abzuleiten.

Von einem Besuch eines qualitativ guten Angebots der frühen Bildung können alle Kinder profitieren. Daher ist ein universeller Zugang zu Angeboten der frühen Bildung erstrebenswert. Für Kinder, die mit einer anderen Erstsprache als der Lokalsprache oder/und in Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Hintergrund aufwachsen, ist es von besonderer Bedeutung, dass sie schon früh (im Alter von 1.5–3 Jahren) ein entsprechendes Angebot nutzen können. Dies sollte in einem genügend grossen Umfang geschehen (rund 14–21 Stunden pro Woche), weshalb besonders der Zugang zu Kitas wichtig ist. Universelle Angebote können mit selektiv-indizierten Massnahmen kombiniert werden.

Forschungslage: Vorteile von alltagsintegrierter Sprachförderung

In der frühen Sprachförderung werden verschiedene Ansätze unterschieden: Sprachförderprogramme, bei denen mit Gruppen vorgegebene Fördereinheiten umgesetzt werden sowie alltagsintegrierte Sprachförderung, bei der die Fachpersonen Sprachförderstrategien in den Alltagsaktivitäten und im Spiel, angepasst an den Sprachstand des Kindes, einsetzen. Weiter gibt es Massnahmen, die Programme und alltagsintegrierte Sprachförderung kombinieren. Alltagsintegrierte Sprachförderung ist erfolgsversprechender als kursorische oder separate Sprachförderprogramme. Sprachförderansätze, welche Bilderbuchbetrachtungen ins Zentrum stellen, weisen ebenfalls häufig positive Effekte auf.

Forschungslage: Anreize für Elternbildung zu Sprachförderung und Wertschätzung der Familiensprachen

Weil der Einfluss der Familie auf den Spracherwerb zentral ist, sind Angebote wirksam, die auch die Eltern ansprechen. Wirkungsvolle Angebote der Elternbildung beginnen möglichst früh und fördern die Interaktionsqualität zwischen Eltern und ihren Kindern. Im Fokus zahlreicher Angebote stehen Bilderbücher. Wirkungsvoll ist die kostenlose Verteilung von Bilderbüchern, sowie der Zugang zu Bilderbüchern in den verschiedenen Familiensprachen.

Frühe Sprachförderung umfasst auch die Förderung in den Erstsprachen der Familie. Eltern sollen ermutigt und dazu angeleitet werden, wie sie den kindlichen Spracherwerb in ihren Familiensprachen fördern können. Es braucht eine Wertschätzung der Sprachenvielfalt, auch in Bezug auf Migrations- und Minderheitensprachen, denn Mehrsprachigkeit ist eine Chance.

Für die Erreichung der Familien, insbesondere der benachteiligten Familien, sind niederschwellige Angebote wie Familienzentren oder auch Hausbesuchsprogramme zentral. Ein universelles Angebot mit Elternbildung, Kinderarztbesuchen und Kita-Besuch, welches mit einem finanziellen Anreiz zur Teilnahme motiviert, erweist sich als wirkungsvoll für alle Eltern.

Forschungslage: Weiterbildung und Coaching vor Ort für alle Fachpersonen

Frühe Sprachförderung kann nur gelingen, wenn die Fachpersonen der frühen Bildung entsprechend qualifiziert sind. Zahlreiche wirkungsvolle Interventionen setzen bei der Weiterbildung der Fachpersonen an. Weiterbildungsinitiativen, welche sich nur an einzelne Personen, die für Sprachförderung in ihrer Institution verantwortlich sind, richten, zeigten sich als weniger wirksam. Sprachförderung ist zentral für die Bildungschancen der Kinder, sodass alle Fachpersonen die entsprechenden Kompetenzen benötigen. Daher sind Weiterbildungen für das ganze Team wichtig, die sehr handlungsnah aufgebaut sind und konkrete, in der Praxis umsetzbare Strategien vermitteln. Weiterbildungen, die ein Element des Coachings enthalten, sind wirkungsvoller als Kurse. Für die Inklusion von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf ist ebenfalls der Aspekt der Professionalisierung der Fachpersonen wichtig. Im Zentrum steht dabei der Einbezug der Fachpersonen der frühen Bildung in die multiprofessionelle Kooperation.

Statistische Analysen: Mehrheitlich mehr als 15% der Vorschulkinder ohne Kenntnisse der Lokalsprache

Schweizweite Statistiken zum sprachlichen Förderbedarf von Kindern im Vorschulalter sind keine vorhanden. Um dennoch eine grobe Annährung an den Forschungsgegenstand zu erhalten, wurden die verfügbaren amtlichen Statistiken zu den Familiensprachen und dem Sprachstand junger Kinder in der Lokalsprache analysiert. Dabei zeigen sich sowohl auf der Kantons- wie auch auf der Bezirks- und Gemeindeebene grosse regionale Unterschiede. Während in einem Kanton wie Appenzell Innerrhoden lediglich 4.7% der Kinder von 0–4 Jahren die Lokalsprache nicht sprechen, sind es in Basel-Stadt, laut den Daten der Strukturerhebung des Bundesamts für Statistik, knapp 29%. Der Vergleich auf Bezirksebene zeigt, dass 70% aller Kinder im Alter von 0–4 Jahren in einem Bezirk leben mit mindestens einem Anteil von 15% Kindern, die die Lokalsprache nicht sprechen. Bei Kindern, die die Lokalsprache nicht sprechen, haben die Eltern häufiger keine nachobligatorische Ausbildung als bei Kindern, die die Lokalsprache sprechen. Für einzelne Städte liegen aus Sprachstandserhebungen detailliertere Daten zum Förderbedarf vor. Diese zeigen, dass in Basel-Stadt rund 40% der Dreijährigen ein Jahr vor Kindergarteneintritt über keine oder unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, in der Stadt Zürich sind es rund ein Viertel.

Bestandesaufnahme in den Kantonen: grosse Heterogenität

Die frühe Sprachförderung liegt in der Zuständigkeit der Kantone und Gemeinden. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Sprachregionen. In der Romandie setzt die Politik viel stärker als in der Deutschschweiz auf die Bereitstellung eines universellen Angebots der frühen Bildung für alle Kinder. Der Fokus liegt dabei auf der Zugänglichkeit und Qualität der Angebote der frühen Bildung generell und weniger auf dem Aspekt der Sprachförderung. In der Deutschschweiz überwiegen hingegen die selektiven Ansätze, welche die Sprachförderung klar auf Kinder mit anderen Erstsprachen ausrichten. Viele Kantone setzen dabei auf Sprachstandserhebungen, um Kinder mit Sprachförderbedarf zu identifizieren und einer Fördermassnahme zuzuführen. Das Tessin wiederum wählt einen eigenen Weg. Es kombiniert selektive Massnahmen wie

Mutter-Kind-Sprachkurse mit vielfältigen Unterstützungsmassnahmen für Familien mit Vorschulkindern. Weiter besuchen rund 70% der Tessiner Kinder bereits im Alter von drei Jahren die scuola d'infanzia, in der Kinder, welche die Lokalsprache noch nicht sprechen, von Sprachförderlehrpersonen gezielt unterstützt werden.

Die Kantone sind für sonderpädagogische Abklärungen und Fördermassnahmen für Kinder im Vorschulalter zuständig, dazu gehören z.B. die Logopädie für Kinder im Vorschulalter und die heilpädagogische Früherziehung. Die interviewten Expertinnen und Experten wünschen an den Schnittstellen zwischen sonderpädagogischen Massnahmen im Frühbereich und Angeboten der frühen Bildung bzw. der Elternbildung ein stärkeres Zusammenwirken. Zudem orten sie Handlungsbedarf bei der Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in die Angebote der frühen Bildung.

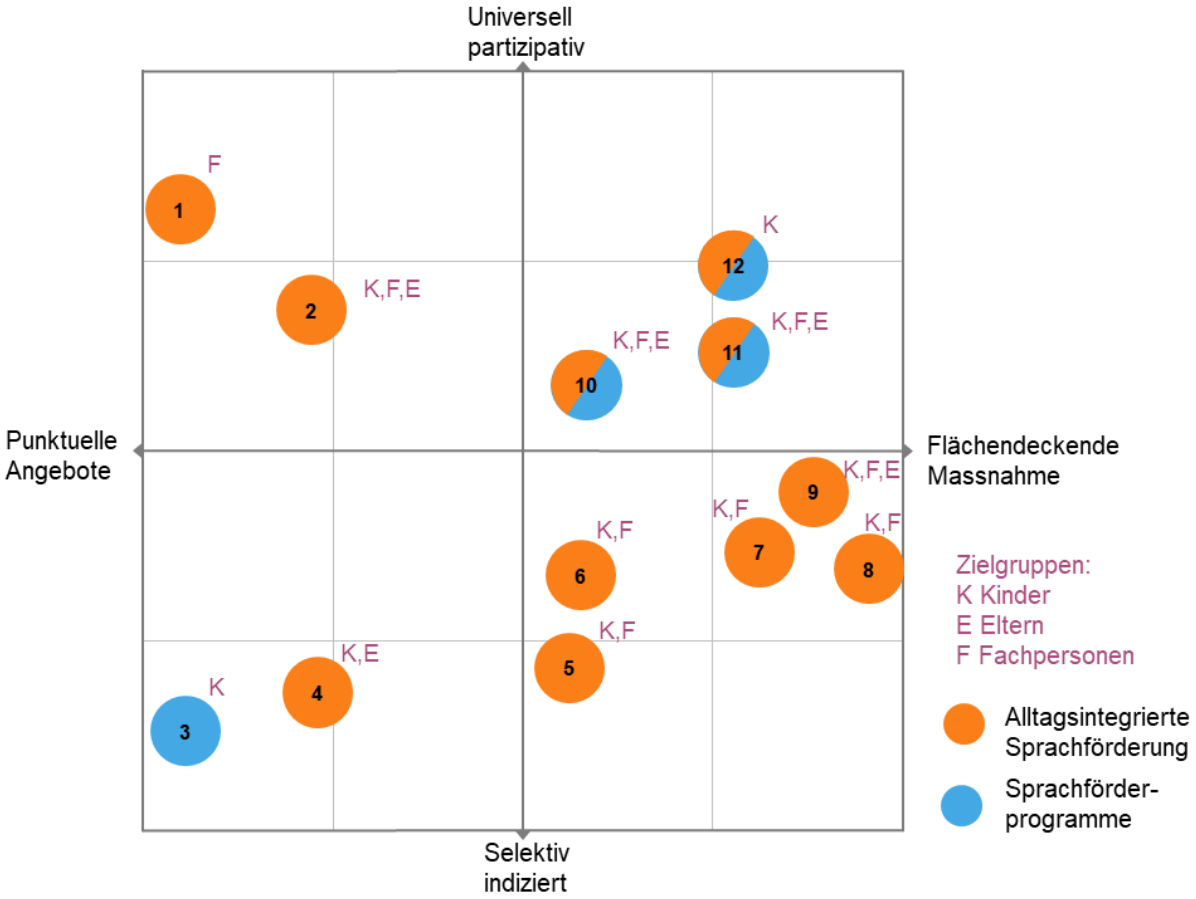
Typologie der frühen Sprachförderung in der Schweiz

Die Forschenden haben die Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur sowie aus den statistischen Berechnungen und Kantonsbefragungen in einer Typologie verdichtet, die es erlaubt, die unterschiedlichen Massnahmen in Gemeinden und Kantonen zu verorten. Für die Typologie werden zwei grundlegende, kontinuierliche Dimensionen zur Einordnung der in der Schweiz vorgefundenen Massnahmen der frühen Sprachförderung verwendet: (1) Dimension der Reichweite der Massnahme, von punktuell zu flächendeckend und (2) Dimension des Förderverständnisses der frühen Sprachförderung, welches von indiziert/selektiv zu universell/partizipativ reicht. Diese bilden vier Quadranten. Weiter werden die Dimensionen (3) alltagsintegrierte Sprachförderung oder separate-kursorische Sprachförderprogramme unterschieden. Als vierte Dimension (4) wird die Zielgruppe angegeben, Kinder, Eltern und/oder Fachpersonen (siehe Abbildung).

Um die Heterogenität der Ansätze zur frühen Sprachförderung in der Schweiz konkret sichtbar zu machen, werden Massnahmen ausgewählter Gemeinden oder Kantone als Fallbeispiele dargestellt. Diese beschreiben exemplarisch die Vorgehensweisen, die der Verortung auf der Typologie entsprechen.

Hearings: stärkere Rolle des Bundes, Qualitätsentwicklung

Die Forschenden sprachen in den Interviews und Hearings mit 28 Expertinnen und Experten. Alle Expertinnen und Experten betonen, dass die frühe Bildung eine Qualitätsentwicklung, mehr Aufmerksamkeit sowie Ressourcen benötigt. Eine Mehrheit wünscht sich, dass der Bund im Bereich der frühen Bildung eine stärkere Rolle übernimmt.



1 *Kanton Zürich: Konzept Frühe Sprachbildung*
2 *Arbon: Frühe Förderung – kostenfreie Spielgruppe bei Teilnahme Elternbildung*
3 *Zernez: Kostenpflichtiges Sprachförderprogramm*
4 *Kanton Obwalden: Programm 'Zämä uf ä Wäg'*
5 *Aargau Süd: Pilotprojekt Deutsch vor dem Kindergarten*
6 *Kanton Solothurn: Frühe Sprachförderung*
7 *Stadt Zürich: Gut vorbereitet in den Kindergarten*
8 *Kanton Basel Stadt: Obligatorische Deutschförderung*
9 *Kanton Waadt: Encouragement précoce et scolarisation des enfants allophones dans le Canton de Vaud*
10 *Kanton Freiburg: L'encouragement précoce par l'accessibilité aux structures ordinaires dans le Canton de Fribourg*
11 *Vernier: Programme 'Parle avec moi'*
12 *Kanton Tessin: Scuola dell'infanzia ab 3 Jahren*

Abbildung: Verortung der ausgewählten Fallbeispiele

Empfehlungen

Die Forschenden formulieren auf der Basis der internationalen Forschungsliteratur, der Bestandesaufnahme und den Gesprächen mit Expertinnen und Experten die folgenden Empfehlungen für die frühe Sprachförderung in der Schweiz.

Die Empfehlungen richten sich im Generellen an die staatlichen Organe auf Ebene des Bundes, der Kantone und der Gemeinden. Um die Chancengerechtigkeit für die Kinder und ihre Familien in der Schweiz zu stärken und die regionalen Umsetzungsmassnahmen zu harmonisieren, ist eine gesamtschweizerische Koordination notwendig. Die Zuständigkeit, die Gestaltung der Ausführung (Stärkung der Rolle des Bundes, Koordination, Konkordat, interkantonale Kooperation etc.) sowie die Frage nach den gesetzlichen Grundlagen sind nicht Gegenstand der vorliegenden, externen Studie.

Die Empfehlungen widerspiegeln einen notwendigen Paradigmen-Wechsel. Die bestehenden Paradigmen, die Betonung der sozialen und wirtschaftlichen Bedeutung der Angebote der frühen Bildung für die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit sowie die Fokussierung von früher Sprachförderung ausschliesslich als Integrationsmassnahme sollen neu mit dem Paradigma der Anerkennung des Rechts auf Bildung für alle Kinder ab Geburt erweitert werden.

Frühe Sprachförderung ist Teil der frühen Bildung

1. Bund, Kantone und Gemeinden konzipieren und setzen die frühe Sprachförderung als Teil der frühen Bildung um.
2. Indem alle Kinder an ihrem Wohnort Zugang zu einem kostenlosen oder kostengünstigen Angebot früher Bildung haben, garantieren Bund, Kantone und Gemeinden das Recht auf Bildung in der frühen Kindheit.
3. Bund, Kantone und Gemeinden gewährleisten eine hohe Qualität der Angebote der frühen Bildung und überprüfen nebst Aspekten der Strukturqualität auch die Prozessqualität.

Frühe Mehrsprachigkeit

4. Bund, Kantone und Gemeinden stellen sicher, dass Kinder mit anderen Erstsprachen die Lokalsprache möglichst früh und spätestens mit drei Jahren lernen können.
5. Bund, Kantone und Gemeinden stellen zu diesem Zweck ein universelles Angebot der frühen Bildung für alle Kinder zur Verfügung. Dies ist selektiven Massnahmen, die ausschliesslich auf Kinder mit anderer Erstsprache fokussieren, vorzuziehen.
6. Bund, Kantone und Gemeinden richten die frühe Sprachförderung an der Anerkennung der Sprachenvielfalt (Migrationssprachen, Minderheitensprachen, Gebärdensprache) aus und ermöglichen Kindern den mehrsprachigen Spracherwerb (Familiensprachen und Lokalsprachen).

Kinder mit besonderem Bildungsbedarf

7. Bund, Kantone und Gemeinden ergreifen Massnahmen, um die Inklusion von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in den Angeboten der frühen Bildung zu fördern.
8. Kantone und Gemeinden unterstützen die Fachpersonen in der Umsetzung der Inklusion in den Angeboten der frühen Bildung.

Stärkung der Familien

9. Bund, Kantone und Gemeinden gewährleisten, dass Unterstützungs- und Beratungsangebote für Eltern sowie Angebote der Elternbildung niederschwellig und bedarfsgerecht zur Verfügung stehen.
10. Bund, Kantone und Gemeinden erstellen Qualitätsanforderungen für Angebote der frühen Bildung, welche auch die Zusammenarbeit mit den Eltern berücksichtigen.

Alltagsintegrierte Sprachförderung

11. Massnahmen zur frühen Sprachförderung werden alltagsintegriert umgesetzt. Sie fokussieren die gezielte und adaptive Kommunikation zwischen Fachperson und Kind. Zudem sorgen sie dafür, dass die Kinder in sprachlich durchmischten Gruppen voneinander lernen. Förderprogramme in separativen Sprachfördersettings werden möglichst vermieden.
12. Bund, Kantone und Gemeinden fördern Angebote mit Bilderbüchern. Diese werden in der Lokalsprache wie in verschiedenen Familiensprachen niederschwellig zur Verfügung gestellt.

Professionalisierung

13. Damit alle Fachpersonen der frühen Bildung über angemessene Kompetenzen für die alltagsintegrierte Sprachförderung verfügen, lancieren Bund und Kantone eine Aus- und Weiterbildungsoffensive.
14. Bund und Kantone sowie die zuständigen Bildungsinstitutionen sind dafür besorgt, dass die Sprachförderung in der Aus- und Weiterbildung der Fachpersonen stärker gewichtet wird.
15. Bund und Kantone stellen im Rahmen von Vorgaben zur Qualität sicher, dass der Anteil der Fachpersonen mit einer pädagogischen Qualifikation in den Angeboten der frühen Bildung genügend hoch ist.

Koordination und Finanzierung

16. Der Bund setzt für die koordinierende Funktion eine Organisationseinheit frühe Bildung ein. Diese stimmt sich eng mit den Akteurinnen und Akteuren aus den Bereichen Bildung, Soziales und Gesundheit auf nationaler, interkantonaler, kantonaler und kommunaler Ebene ab.
17. Der Bund entwickelt in Zusammenarbeit mit den Kantonen und Gemeinden gesetzliche Grundlagen für die frühe Bildung sowie gemeinsame Grundsätze zur Qualität, Zugänglichkeit und Finanzierung eines flächendeckenden, kostenlosen oder kostengünstigen Grundangebots der frühen Bildung.
18. Bund, Kantone und Gemeinden sorgen gemeinsam für die Finanzierung dieses Grundangebots.

Forschungskoordination und Innovationsförderung

19. Bund, Kantone und Forschungsinstitutionen fördern Forschung und Erfahrungsaustausch zu interdisziplinären Zusammenhängen, Wirkung und Innovation im Bereich der frühen Bildung.
20. Der Bund setzt ein Leading House zur Berufsbildungsforschung im Bereich der frühen Bildung ein.

Statistische Grundlagen

21. Der Bund stellt sicher, dass Daten zu Familiensprachen, zum Sprachförderbedarf in der lokalen Bildungssprache sowie zur Nutzung von Angeboten der frühen Bildung auf nationaler Ebene systematisch erfasst werden.
22. Der Bund ist zusammen mit den Kantonen dafür besorgt, dass weitere statistische Daten zur frühen Bildung wie Angebotstyp, Versorgungsgrad, Betreuungsquote, Fachpersonenqualifikation, Kosten- und Finanzierungsstruktur regelmässig, einheitlich und flächendeckend erhoben werden.

2 Einleitung

Franziska Vogt, Susanne Stern & Laurent Filliettaz

In der Schweiz wird die Bedeutung der frühen Sprachförderung für den Start in die Volksschule und die gesamte Bildungslaufbahn eines Kindes vermehrt thematisiert. Erstens wird die Wichtigkeit früher Bildung, Betreuung und Erziehung und damit auch der frühen Sprachförderung wahrgenommen. Zweitens wird zunehmend anerkannt, dass die frühe Sprachförderung zur Integration und zur Sicherung der Bildungschancen von Kindern beiträgt, die zunächst im familiären Umfeld andere Erstsprachen als die jeweilige Lokalsprache lernen.

Die Motion 18.3834 Eymann mit dem Titel «Frühe Sprachförderung als Voraussetzung für einen Sek-II-Abschluss und als Integrationsmassnahme» nimmt diese Thematik auf. Sie kommt zum Schluss, dass «eine Bundesunterstützung zur Koordination der Arbeiten in den Kantonen und Gemeinden sowie eine finanzielle Unterstützung, die auch als Massnahme zur Integration begründet werden kann, im Interesse sowohl der betroffenen jungen Menschen als auch unseres Landes wären». Der Bundesrat beauftragte das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), den bundesrätlichen Bericht zu dieser Motion zu koordinieren. Das SBFI verfasste eine Ausschreibung für eine externe Studie und erteilte auf der Grundlage ihrer Offerte Franziska Vogt, Pädagogische Hochschule St.Gallen PHSG, Susanne Stern, Forschungs- und Beratungsbüro Infras, und Laurent Filliettaz, Universität Genf, den Auftrag. Die Verantwortlichen haben weitere Mitarbeitende einbezogen, insbesondere Silvana Kappeler Suter und Johanna Quiring, PHSG, Ariane De Rocchi und Stephanie Schwab Cammarano, Infras, sowie Marianne Zogmal, Universität Genf. Die hier vorgelegte Studie «Frühe Sprachförderung» stellt die Forschungslage in einem narrativen Review umfassend dar und bringt Befunde zusammen, die auf Deutsch, Englisch oder Französisch zur frühen Sprachförderung für Kinder von 0–4 Jahren publiziert wurden. Weiter werden statistische Daten auf nationaler Ebene wie auch für einzelne Kantone und Gemeinden, welche über Sprachstandserhebungen verfügen, ausgewertet und eine Bestandesaufnahme der Praxis der frühen Sprachförderung in den Kantonen vorgenommen. Die in der Schweiz auf Ebene der Kantone erfolgten Umsetzungen unterscheiden sich in hohem Ausmass: einzelne Kantone und Gemeinden haben umfassende Programme und Strukturen aufgebaut; viele weitere Kantone und Gemeinden diskutieren Ansatzpunkte und Pilotprojekte. Auf der Grundlage der Dokumente und von Interviews mit den zuständigen Personen in den Kantonen wird ein Überblick über die heterogene Situation gegeben. Festzuhalten ist, dass sich im Bereich der frühen Sprachförderung eine sehr starke Dynamik zeigt. Die Erhebungen für die vorliegende Studie erfolgten zwischen Juni und Dezember 2021.

Ausgehend von Forschungslage und Bestandesaufnahme in den Kantonen wird eine Typologie entwickelt, in der sich die Angebote und Massnahmen verorten lassen. Diese Typologie wird in 12 Fallbeispielen von Kantonen und Gemeinden konkretisiert. Weiter wurden Expertinnen und Experten

sowie Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden in Interviews und Hearings dazu eingeladen, ein Meinungsbild abzugeben.
Frühe Sprachförderung ist ein Teilbereich der Politik der frühen Kindheit (Bundesrat, 2021b). Die Politik der frühen Kindheit ist durch die föderale Aufgabenteilung zwischen Gemeinden, Kantonen und Bund geprägt und eng verbunden mit der Tätigkeit nichtstaatlicher Organisationen und privater Initiativen. Die Hauptzuständigkeit für die frühe Kindheit liegt bei den Kantonen und Gemeinden; diese sind z.B. zuständig für Bewilligung, Aufsicht und Finanzierung entsprechender Angebote. Thematisch liegt die Politik der frühen Kindheit an der Schnittstelle der Sozial-, Gesundheits-, Integrations- und Bildungspolitik und wird somit jeweils von unterschiedlichen Ämtern oder Stellen getragen.

Auf Grundlage der Erkenntnisse aus den durchgeführten Analysen formulieren die Forschenden zum Schluss Empfehlungen für Massnahmen zur frühen Sprachförderung in der Schweiz.

In Zusammenhang mit der frühen Sprachförderung werden in der Schweiz vielfältige Begriffe verwendet. Für die Studie wurde die Verwendung zentraler Begriffe in Deutsch und Französisch geklärt. Diese sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Tabelle 1. Verwendung der Begriffe in der Studie

Begriff deutsch / französisch	Umschreibung
Frühe Bildung Education de la petite enfance	Frühe Bildung bezieht sich auf die selbsttätigen und in soziale Beziehungen eingebundenen Lernprozesse des Kindes zur Aneignung der Welt. Bildung lässt sich in den ersten Lebensjahren nicht von Betreuung und Erziehung separieren und bezieht sich nicht auf einzelne Aktivitäten. Die Verwendung des Begriffs ‘frühe Bildung’ anstelle von ‘frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung’ betont die Bedeutung der frühen Bildung für das lebenslange Lernen, die Selbstbestimmung und die Teilhabe.
Angebot der frühen Bildung Offres d’Education de la petite enfance	Angebote der frühen Bildung betreffen die verschiedenen Settings der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ausserhalb der Familie, die von den Kindern oder den Kindern mit ihren Eltern und Erziehungsberechtigten in unterschiedlichem Umfang besucht werden. Dazu gehören Kitas, Spielgruppen, Tagesfamilien, Eltern-Kind-Gruppen sowie der Kindergarten vor dem Schuleintrittsalter. Die Studie diskutiert ausschliesslich Angebote für Kinder von 0–4 Jahren.
Fachpersonen Professionnel.le.s	Fachpersonen bezieht sich auf alle Fachpersonen, die in einem Angebot der frühen Bildung tätig sind. Wenn spezifische Gruppen gemeint sind, werden diese genannt, z.B. Kita-Fachpersonen für Mitarbeitende in Kitas, die über die Ausbildung Fachperson Betreuung Kind oder die Ausbildung Kindheitspädagogik HF verfügen oder Spielgruppenleitende, sowie Hausbesuchende, Sozialarbeitende in Familienzentren, Mütter-Väter-Beratende, heilpädagogische Früherziehende, Logopädinnen und Logopäden und weitere.

Begriff deutsch / französisch	Umschreibung
Frühe Sprachförderung Encouragement précoce du langage	Der Begriff bezieht sich auf alle Aktivitäten der frühen Bildung, die den Spracherwerb fördern. Sie umfasst auch die Förderung der Familiensprachen oder Gebärdensprache. Häufig bezieht sich die frühe Sprachförderung auf die Förderung der Lokalsprache. Frühe Sprachförderung wird als Überbegriff verwendet, synonym zu früher Sprachbildung, und umfasst eine breite Palette von Förderansätzen, darunter insbesondere auch die alltagsintegrierte Sprachförderung.
Lokalsprache Langue locale/langue d'accueil	Die für eine Gemeinde definierte Hauptsprache, die auch der Schulsprache entspricht (deutsch bzw. schweizerdeutsch, französisch, italienisch, rätoromanisch, ggf. zwei dieser Sprachen). Dies entspricht dem in der Literatur verwendeten Begriff Umgebungssprache.
Alltagsintegrierte Sprachförderung Encouragement du langage intégré au quotidien	Unter alltagsintegrierter Sprachförderung wird die gezielte Unterstützung des natürlichen Spracherwerbs aller Kinder in einem Angebot der frühen Bildung während der gesamten pädagogischen Arbeit verstanden. Dabei werden Gespräche mit Kindern bei Aktivitäten, im Spiel, bei der Bilderbuchbetrachtung gezielt genutzt, um mit Sprachförderstrategien, die Kinder zum Sprechen anzuregen. Die Kommunikation und die adaptive Passung an den Sprachstand des Kindes sowie das Sprachvorbild der Fachperson sind zentral.

3 Forschungsbefunde zur frühen Sprachförderung

Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring, Franziska Vogt & Marianne Zogmal

Die internationale Forschungsliteratur wurde systematisch gesichtet, um die wichtigsten Erkenntnisse zur frühen Sprachförderung zusammenzutragen. Ziel ist es, in diesem narrativen Review darzustellen, welche Befunde für den frühen monolingualen und mehrsprachigen Spracherwerb gelten, wie frühe Sprachförderung wirkungsvoll umgesetzt werden kann und wie Kinder mit besonderem Bildungsbedarf wirkungsvoll unterstützt werden.

Erstmalig werden in dieser Studie die Forschungsergebnisse zusammengebracht, die in den drei Sprachen deutsch, englisch und französisch publiziert wurden. Für die Identifikation der relevanten Studien wurden systematische Abfragen in Forschungsdatenbanken vorgenommen und die Ergebnisse überprüft. Einbezogen wurden ausschliesslich Artikel, welche die Sprachförderung für Kinder von 0–4 Jahren umfassen.

Für die deutschsprachige Literatur wurde mit den Begriffen «Sprachförderung/Sprachbildung/Sprach*» in Kombination mit «Elementar*» gesucht. In FIS Bildung wurden 1322 Artikel identifiziert und 200 Artikel für die vorliegende Studie einbezogen, in ERIC und Psychinfo wurden 221 deutschsprachige Artikel identifiziert und 99 ausgewählt. Insgesamt wurden somit 299 deutschsprachige Artikel berücksichtigt.

Für die englischsprachige Literatur wurde in den Datenbanken ERIC, Psychinfo und Education Source mit der Begriffskombination «early childhood education/development» und «language acquisition/development» und «preschool/kindergarten/family/nursery/childcare» gesucht und die Treffer auf die Jahre ab 2000 reduziert. Aus den 2749 Treffern wurden somit 250 einbezogen.

Für die französischsprachige Literatur wurden auf Google Scholar, Swisscovery und Edudoc mit der Kombination von drei Begriffen «développement du langage», «petite enfance» und «accueil extrafamilial» gesucht. Aus 2890 identifizierten Artikeln wurden 131 für die Studie ausgewählt.

Eine Analyse der Literaturübersicht zeigt, dass sich die französischsprachigen Studien weniger auf die frühe Sprachförderung konzentrieren, sondern sich eher mit Fragen der Vielfalt und des Multikulturalismus befassen, dies im Unterschied zur deutsch- oder englischsprachigen Literatur. Die wissenschaftlichen Perspektiven unterscheiden sich recht deutlich, was mit Besonderheiten der jeweiligen sozioökonomischen Kontexte zusammenhängt. Für Frankreich zeigt sich, dass Migration in einem kleineren Ausmass eine geringe Kenntnis der Lokalsprache bedeutet als beispielsweise in Deutschland, da ein bedeutender Teil der Migrantenfamilien in Frankreich aus Ländern kommt, in denen Französisch die Hauptsprache oder eine der Sprachen ist, die in einem mehrsprachigen Kontext gesprochen wird, wie z. B. in nordafrikanischen Ländern. In Deutschland gibt es eine steigende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund, die bei Schuleintritt die deutsche Sprache nicht beherrschen. Zu diesen

Unterschieden kommen noch die Besonderheiten des Schulsystems hinzu. In Frankreich ist der Besuch der Vorschule ab 3 Jahren Pflicht. In einigen Gemeinden und Städten können Kinder bereits ab 2 oder 2,5 Jahren in die ‘école maternelle’ besuchen. Diese ist kostenlos und bietet allen Kindern Zugang zu einer in das Schulsystem integrierten Sprachförderung. In Deutschland beginnt die Schulpflicht erst beim Eintritt in die Grundschule mit sechs Jahren, auch wenn ein sehr grosser Anteil von Kindern ab drei Jahren einen Kindergarten bzw. eine Kita besucht. Diese Zusammenhänge sind mögliche Gründe dafür, dass sich die Forschungsliteratur in den drei Sprachen unterscheidet.

Das narrative Review basiert demnach auf einer Sichtung der Literatur von 680 Studien. Bei der Literatursuche wurden die Autorinnen von Alexandra Waibel und Fabienne Zehr unterstützt.

In der Darstellung der Forschungslage werden zuerst Spracherwerb und die Einflussfaktoren auf diesen sowie die Sprachdiagnostik diskutiert. Dann werden Befunde zu den Wirkungen des Besuchs eines Angebots der frühen Bildung auf den Spracherwerb der Kinder zusammengefasst. Weiter werden die Ansätze der Sprachförderung der Kinder und ihre Wirksamkeit vorgestellt. Frühe Sprachförderung kann auch Eltern einbeziehen. Dieser Aspekt sowie die Professionalisierung von Fachpersonen in der Sprachförderung werden in weiteren Kapiteln thematisiert.

3.1 Spracherwerb und Einflussfaktoren

Silvana Kappeler Suter

Einleitend wird im Überblick dargestellt, wie der Spracherwerb im Allgemeinen verläuft, und welche Einflussfaktoren wesentlich sind.

3.1.1 Entwicklung der (bildungs-) sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten

Kinder erwerben ihre Erstsprachen nebenbei. Der Erwerbsprozess wird durch die Wahrnehmung und die Verarbeitung der Sprachen, welche die Bezugspersonen an die Kinder richten sowie das eigene Sprachhandeln angestossen. Diese Prozesse sind evolutionär gesichert und setzen schon im frühesten Alter ein. Sie entwickeln sich bis ins Vorschulalter hinein in typischen Verläufen. Diese variieren jedoch in der zeitlichen Dimension von Kind zu Kind. Damit Kinder die Grundzüge der Sprache erwerben, ist das Sprachangebot eine notwendige Bedingung, nicht jedoch die Reichhaltigkeit oder Nähe zu hochsprachlichen Normen. Für die Entwicklung von Kompetenzen wie beispielsweise Wortschatz, Erzählfähigkeiten, Argumentieren sowie Variationen im Sprachgebrauch sind die Kinder hingegen auf reichhaltigere Anregungen und vielfältige Lerngelegenheiten angewiesen (List, 2010).

Der Spracherwerb umfasst die Komponenten Prosodie, Phonetik und Phonologie (Sprechmelodie und Sprechrhythmus, Aussprache), Lexikon und Semantik (Wortschatz und Wortbedeutung), Morphologie und Syntax (Grammatik) sowie Pragmatik (Interaktion und Kommunikation). Die einzelnen Komponenten folgen eigenen Erwerbs- und Aufbauregeln, die zum Teil parallel erworben werden und einander gegenseitig beeinflussen (Adler, 2011). Mit etwa vier Jahren haben die Kinder die wesentlichen Satzkonstruktionen ihrer Erstsprachen erworben (Kucharz, Mackowiak, & Beckerle, 2015; Weinert & Grimm, 2012). Obwohl der Spracherwerb robust ist, entwickeln etwa 5–7% der Kinder eines Jahrgangs Sprachentwicklungsverzögerungen oder Sprachentwicklungsstörungen. Sie weisen bei ansonsten altersangemessener kognitiver und sozialer Entwicklung Schwierigkeiten bei der Informationsverarbeitung sowie der Verarbeitung von sprachlichem Input auf (Grimm, 2003b; Norbury et al., 2015; Thatcher, 2010).

Erwerben Kinder mehrere Sprachen, gibt es von der neuronalen und genetischen Ausstattung her keine Begrenzung für die Anzahl an Sprachen (List, 2007). Aufgrund der günstigen Entwicklungsvoraussetzungen (z. B. erhöhte Plastizität des Gehirns), fällt es kleinen Kindern sogar leichter als Erwachsenen, eine zweite oder dritte Sprache zu durchdringen (Adler, 2011). Es wird zwischen simultanem und sukzessivem Zweitspracherwerb unterschieden. Simultaner Zweitspracherwerb bedeutet, dass das Kind von Geburt an zwei (oder mehr) Sprachen gleichzeitig erwirbt. Der simultane Erwerb erfolgt als natürlicher Prozess, der durch das gleichzeitige Erleben beider Sprachen im Umfeld des Kindes ausgelöst wird (Adler, 2011). Monolingualer und doppelter Erstspracherwerb gleichen einander qualitativ (List, 2007). Ab oder nach etwa drei Jahren erwirbt ein Kind eine neue Sprache nicht mehr simultan, sondern sukzessiv (Adler,

2011). Die Kinder haben bereits Erkenntnisse über ihre Erstsprache erworben: sie haben gelernt, Sprache wahrzunehmen, zu gliedern und zu entschlüsseln. Dabei haben sie unterschiedliche Strategien angewendet. Auf diese Fähigkeiten in der Erstsprache können die Kinder beim Zweitspracherwerb zurückgreifen, weshalb sie diese in der Regel schneller erwerben. Es gibt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Kindern. Unter anderem ist der Zweitspracherwerb abhängig von der Kontaktdauer und der Qualität des sprachlichen Angebots in der neuen Sprache. Setzt der Zweitspracherwerb erst mit etwa sechs Jahren ein, geht man davon aus, dass er sich ähnlich vollzieht wie der Zweitspracherwerb bei Erwachsenen, jedoch meist mit weniger Mühe (Adler, 2011).

Der mehrsprachige Erwerb ist für die meisten Kinder positiv. Zwar weisen diese Kinder in jeder einzelnen ihrer Sprachen einen geringeren Wortschatz auf als monolinguale Kinder. Wird der Wortschatz der verschiedenen Sprachen jedoch zusammengenommen, steht mehrsprachigen Personen ein grösseres Repertoire zur Verfügung als einsprachigen Personen (Berthomier & Octobre, 2018; Gogolin, 2010). Mit Blick auf die kognitive Entwicklung sind mehrsprachige Kinder gegenüber einsprachigen Kindern im Vorteil, insbesondere was die Fähigkeit zur kognitiven Kontrolle betrifft (Gogolin, 2010). Mehrsprachigkeit erhöht nicht per se das Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung (Couëtoux-Jungman et al., 2018; Le Normand & Kern, 2018; List, 2007). Wenn Probleme auftreten, ist nach erschwerenden Umständen im Umfeld des Kindes zu fragen (List, 2007). So kann eine geringe Anregungsqualität in der Familie, beispielsweise als Folge von geringer Bildung oder zahlreicher Belastungen, ein zentraler Faktor sein.

Für Kinder mit Gehörlosigkeit oder Hörbeeinträchtigung bedeutet Mehrsprachigkeit der Erwerb von Gebärdensprache und Laut- sowie Schriftsprache (Bundesrat, 2021a). Betreffend der Sprachentwicklung von Kindern mit Trisomie 21 zeigt eine Studie aus Deutschland mit 45 monolingualen Kindern, dass sich die sprachlichen Kompetenzen dieser Kinder deutlich langsamer entwickeln als bei jenen ohne besonderen Bildungsbedarf (Sarimski, 2015). Eine qualitative Studie mit Kindern mit Trisomie 21 konstatierte, dass das gleichzeitige Aufwachsen mit zwei Sprachen die Entwicklung der dominanten Sprache nicht stört (Trudeau, Bird, Sutton, & Cleave, 2011).

3.1.2 Einflussfaktoren

Die Sprachentwicklung von Kindern wird durch ein komplexes Zusammenspiel multipler Faktoren beeinflusst. Dabei besonders hervorgehoben werden die Familie (Attig & Weinert, 2019; Niklas, 2017; Weinert & Ebert, 2013) und ausserfamiliäre Betreuungseinrichtungen (Klein & Sonntag, 2017; Tietze, 2001; Weinert & Ebert, 2013; Weinert, Ebert, Lockl, & Kuger, 2012).

Als relevante Faktoren innerhalb der Familie wurden sowohl strukturelle Merkmale (Bildung der Eltern, sozioökonomischer Status) wie auch Prozessmerkmale (Qualität der Anregung, Sensitivität etc.) untersucht. Zahlreiche Studien zeigen den Zusammenhang zwischen den strukturellen Merkmalen der Familie, insbesondere die Bildung und der sozioökonomische Status der Eltern und dem Spracherwerb ihrer Kinder (Berthomier & Octobre, 2018; Dealey & Stone, 2018; Weinert & Ebert, 2013, 2017) auf. Strukturelle Merkmale wie der Bildungshintergrund der Eltern gehen mit einer höheren Prozess-

qualität, beispielsweise eines qualitativ anspruchsvolleren Sprachinputs im Wortschatz, einher, wie eine längsschnittliche Studie aus Frankreich mit 10'000 Kindern zeigt (Berthomier & Octobre, 2018). Wenn auch Faktoren wie die Bildung der Eltern mit der Anregungsqualität zusammenhängen, wirken sich Einflussfaktoren wie die Sensitivität und das Anregungsverhalten in der Mutter-Kind-Interaktion sowie das Betrachten von Bilderbüchern je direkt auf den Sprachstand zweijähriger Kinder aus (Attig & Weinert, 2019).

Die sprachliche Anregungsqualität in der Familie wird in einigen Studien höher gewichtet als rein strukturelle Merkmale wie Bildung und sozioökonomischer Status (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004; Weinert & Ebert, 2017). Bezüglich des Einflusses der Familie konnte der positive Effekt von vielfältigen Aktivitäten, insbesondere der Förderung von früher Literalität wie beispielsweise die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung, Bibliotheksbesuche, das Vorlesen etc. in weiteren Studien bestätigt werden (Berthomier & Octobre, 2018; Mendive, Mascareño, Aldoney, Pérez, & Pezoa, 2020; Weinert & Ebert, 2013; Wirth, Ehmig, Drescher, Guffler, & Niklas, 2019). Entscheidend ist zudem die Anregungsvielfalt, d.h., dass der in der Familie verwendete Wortschatz eine Vielzahl an Wörtern umfasst, die über das Alltägliche hinausgehen oder abstrakte Inhalte bezeichnen (Dickinson & Porche, 2011; Hargis & Pagis, 2020).

Auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder ist die sprachliche Anregung in der Familie entscheidend (Jäkel, Wolke, & Leyendecker, 2012). Mehrere Studien untersuchen die Frage, ob es einen Unterschied macht, ob Eltern mit anderen Erstsprachen sowie Kenntnissen in der Lokalsprache mit ihren Kindern auch die Lokalsprache in der Familie verwenden sollen. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Verwendung der Lokalsprache zusätzlich zur Herkunftssprache keinen Einfluss auf die lokalsprachlichen Kompetenzen hat (Klassert & Gagarina, 2010; Troesch, Keller, Loher, & Grob, 2017).

Der Besuch einer ausserfamiliären Betreuungseinrichtung wirkt sich sowohl bei monolingualen als auch mehrsprachigen Kindern positiv auf die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten aus (Grob, Keller, & Trösch, 2014; Sylva et al., 2004). Bei mehrsprachigen Kindern spielen ein möglichst früher Eintritt und der Betreuungsumfang sowie die Qualität eine zentrale Rolle (Becker, 2006; Egert, Sachse, & Groth, 2019; Giesen, Agache, & Leyendecker, 2018; Grob et al., 2014; Klein & Sonntag, 2017). Zudem beeinflussen strukturelle Merkmale der Kitas die Wirkung der Sprachförderung in der Lokalsprache: Ein hoher Anteil der eigenen ethnischen Gruppe fördert die sprachliche Segregation und erschwert den Erwerb der deutschen Sprache (Becker, 2006; Hogrebe & Pomykaj, 2019). Das Alter ist ein Moderator für die sprachliche Leistungszunahme: nur ein frühes Eintrittsalter in eine ausserfamiliäre Betreuungseinrichtung führt zu einer signifikanten Kompetenzsteigerung, während ein späterer Eintritt keine signifikante Leistungssteigerung bewirken kann (Giesen et al., 2018). Die Wirksamkeit hängt weiter vom pädagogischen Ansatz der Sprachförderung ab: separate Sprachförderlektionen scheinen keinen nachweisbaren Effekt zu haben (Giesen et al., 2018) (Kapitel 3.4). Die Prozessqualität spielt eine zentrale Rolle (Albers, Jungmann, & Lindmeier, 2009): mehrsprachige Kinder profitieren vom Besuch einer Kita – unter der Voraussetzung, dass der sprachliche Input eine hohe Qualität sowie Quantität aufweist.

Auch Kinder mit besonderem Bildungsbedarf profitieren von einem Besuch einer familienergänzenden Betreuungseinrichtung: Schochet et al. (2020) untersuchten Kinder mit besonderem Bildungsbedarf, die aus einer Familie mit tiefem sozioökonomischen Status stammten. Bei diesen Kindern wurde erfasst, ob sie ausschliesslich von den Eltern gefördert wurden, ob sie Unterstützung zu Hause erhielten oder ob sie eine Institution besuchten. Das institutionelle Setting wirkt sich positiv auf die Literalität der Kinder mit doppeltem Risiko aus (Schochet, Johnson, & Phillips, 2020). In einer Follow-up Studie nach einem Interventionsprogramm konnte Strain (2017) zudem aufzeigen, dass inklusive Settings bei Kindern mit Autismus zu besseren Sprachkompetenzen führen als separative Einrichtungen.

3.1.3 Zusammenfassend Spracherwerb und Einflussfaktoren

Die Anregungsqualität in der Familie ist ein wichtiger Einflussfaktor für den Spracherwerb. Eltern, die einen vielfältigen Sprachinput ermöglichen, mit den Kindern Bücher anschauen und mit ihnen über Erlebnisse reden, ermöglichen den Kindern Förderung, die schon früh in höheren Sprachkompetenzen resultiert. Weil Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen oft häufigeren und vielfältigeren Sprachinput geben, hängen die Sprachkompetenzen der Kinder mit den sozioökonomischen Merkmalen der Familie zusammen. Dies gilt nicht nur für den Wortschatz, sondern auch für die Grammatik. Der Besuch einer ausserfamiliären Betreuungseinrichtung hat, besonders bei mehrsprachigen Kindern, ebenfalls einen positiven Einfluss (Dearing, Zachrisson, Mykletun, & Toppelberg, 2018; Grob et al., 2014; Weinert & Ebert, 2013)– dies unter der Voraussetzung, dass die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs hoch ist (Albers et al., 2009). Neben der Qualität der Angebote sind der Betreuungsumfang und die Dauer des Kontakts zur Lokalsprache zentrale Faktoren. Die Wirksamkeit hängt zudem vom pädagogischen Ansatz der Sprachförderung ab (Giesen et al., 2018).

3.2 Sprachdiagnostik

Silvana Kappeler Suter

Um gezielte Sprachförderungsmassnahmen umsetzen zu können, ist Sprachdiagnostik unumgänglich. Diagnostik soll systematisch und möglichst genau Informationen über Personen erheben, aufbereiten und bewerten. Diese Informationen dienen als Grundlage für Entscheidungen von Massnahmen in Bezug auf Einzelpersonen (Brunner, Stanat, & Pant, 2014). Sprachdiagnostik kann unterschiedlichen Zielen dienen. Sie kann zum einen dazu eingesetzt werden, um Kinder mit Sprachförder- oder Therapiebedarf zu identifizieren, um sie geeigneten Massnahmen zuzuführen (Selektionsdiagnostik). Zum anderen kann Diagnostik verwendet werden, um den Sprachstand eines Kindes differenziert zu erfassen oder zu beschreiben. Daraus können Fördermassnahmen abgeleitet werden. Die Prozessdiagnostik schliesslich dient dazu, Veränderungen in den sprachlichen Kompetenzen zu beschreiben, beispielsweise, um die Wirksamkeit einer Massnahme zu überprüfen (Brunner et al., 2014).

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, den Sprachstand bzw. die Sprachentwicklung von Kindern im Vorschulalter festzustellen. Kategorisiert man die Verfahren anhand ihrer Methodik, werden Tests, Screenings und Beobachtungs- bzw. Schätzverfahren unterschieden (Lisker, 2011). Inwiefern ein Instrument wirklich geeignet ist, um den Sprachstand von Vorschulkindern zu erfassen, hängt von dessen Qualität ab. Diese lässt sich anhand von spezifischen Standards bestimmen. Ein Teil der Standards ergibt sich aus messtheoretischen Überlegungen. Betreffend Tests und Screenings sind die messmethodischen Standards seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts unbestritten. Für Beobachtungs-/Assessmentverfahren gibt es keine vergleichbar quantifizierbaren Gütekriterien (Leu, Eckhardt, & Grgic, 2011). Nicht alle Verfahren können für alle Zielsetzungen verwendet werden (Wolf, 2020). Welcher Verfahrenstyp in einer gegebenen Situation angewandt wird, kann gemäss Fried (2004) nicht allgemein beantwortet werden, sondern muss von Fall zu Fall geprüft werden. Entscheidend ist dabei, welche Funktion das Instrument erfüllen soll, denn daran soll sich die Auswahl orientieren (Lisker, 2011).

3.2.1 Diagnostik zur Identifizierung von Förder- oder Therapiebedarf

Um Kinder mit Sprachförder- oder Therapiebedarf zu identifizieren und sie geeigneten Massnahmen zuzuführen, werden vor allem Screenings eingesetzt. Diese werden häufig flächendeckend eingesetzt und dienen der Selektionsdiagnostik (Wolf, 2020). Selten werden auch Tests oder Beobachtungsverfahren eingesetzt.

Screenings sind standardisiert, jedoch ohne testtheoretische Ansprüche. Ein Screening dient der Groborientierung und zielt auf die schnelle und zuverlässige Selektion von Kindern mit einem Risiko. Die Leistungsermittlung basiert auf der Feststellung eines Grenzwertes, der zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf unterscheidet. Es wird also ein Schwellenwert definiert, den ein Kind erreichen muss (Lisker, 2011). Nach-

teile von Screenings sind, dass nur ein bestimmter Ausschnitt des Sprachstandes erfasst wird und dass sie teilweise eine mangelnde Sensitivität aufweisen. Das bedeutet, Kinder ohne Risiko sind leichter zu identifizieren als Kinder mit Risiko (McKean et al., 2016; Neumann & Euler, 2013). Zudem müssen Screening Verfahren prognostische Validität aufweisen, d.h. es muss empirisch belegt sein, dass das mit dem Screening erfasste Defizit im Vorschulalter sich mit hoher Wahrscheinlichkeit negativ auf die weitere Entwicklung auswirkt. Der empirische Nachweis prognostischer Validität fehlt jedoch häufig (Leu et al., 2011).

Häufig eingesetzte Screenings sind das Kindersprachscreening (KiSS) (Neumann & Euler, 2013), das Heidelberger Auditive Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE) (Schöler & Brunner, 2008), das Sprachscreening für 3–5 jährige Kinder (SSV) (Grimm, 2003a), das Verfahren Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz in Nordrhein-Westfalen bei 4-jährigen (DELFIN 4) (L Fried, 2008) sowie der Fragebogen DaZ-E (Deutsch als Zweitsprache – Elternfragebogen) (Keller & Grob, 2013). Letzterer wird im Kanton Basel-Stadt und weiteren Kantonen sowie Gemeinden zur Erfassung der Lokalsprachkenntnisse von mehrsprachigen Kindern eingesetzt. Der Fragebogen dient der Erkennung von Kindern mit ungenügenden Deutschkenntnissen und wird eineinhalb Jahre vor dem Eintritt in den Kindergarten eingesetzt. Er soll als Grundlage dienen, um Kinder mit Förderbedarf zur Sprachförderung zu verpflichten bzw. um eine Förderempfehlung auszusprechen. Der Fragebogen ist in zehn Sprachen erhältlich, damit auch Eltern ohne Deutschkenntnisse die Fragen beantworten können (Keller & Grob, 2013).

Teilweise werden Beobachtungsverfahren, Screenings und Tests miteinander kombiniert bzw. mehrstufig eingesetzt. Wenn aufgrund eines Beobachtungsverfahrens oder eines Screenings Förderbedarf festgestellt wird, kann anschliessend ein Test durchgeführt werden, um den Sprachstand detailliert zu erfassen (Lisker, 2011).

3.2.2 Diagnostik im Rahmen von therapeutischen Massnahmen

Wird aufgrund eines Screening Verfahrens ein Kind als ‘Risikokind’ für eine Sprachentwicklungsstörung identifiziert, erfolgt eine Abklärung durch eine entsprechende Fachstelle (z. B. logopädischer Dienst). Im Rahmen der Abklärung wird der Sprachstand des Kindes detailliert erfasst, dies passiert in der Regel unter anderem mithilfe von Sprachentwicklungstests.

Sprachentwicklungstests sind standardisiert und normiert. Durchführung, Auswertung und Interpretation sind festgelegt und es stehen Normen als Vergleichsmassstab zur Verfügung. Tests müssen testtheoretischen Ansprüchen wie Objektivität, Reliabilität und Validität genügen. Es können sowohl Sprachproduktion wie auch Sprachverständnis erhoben werden. Der Nachteil solcher Tests ist, dass Testsituationen wenig authentisch sind und nur einen Ausschnitt erfassen (Lisker, 2011). Beispiele für Testverfahren sind der «Test informatisé pour la perception du langage oral (TIPLO)» (Parisse & Soubeyrand, 2002), der Kindersprachtest für das Vorschulalter (KISTE) (Häuser, Kasielke, & Scheidereiter, 1994) oder der Sprachentwicklungstest für 3–5 jährige Kinder (SETK 3-5) (Grimm, Aktas & Frevert, 2010) bzw. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK 2) (Grimm, 2015).

Von den beiden letztgenannten Tests existieren auch Screeningversionen.

Da Tests häufig relativ viel Zeit für die Durchführung und Auswertung beanspruchen und hohe Anforderungen an die diagnostische Kompetenz der Testenden stellen, eignen sie sich weder für den flächendeckenden Einsatz in Kitas oder ähnlichen Institutionen noch für die Anwendung durch pädagogische Fachkräfte (Wolf, 2020). Tests werden deshalb vorwiegend im Rahmen von therapeutischen Massnahmen eingesetzt und werden in der Regel von geschulten Testleitenden durchgeführt.

3.2.3 Diagnostik im Rahmen von alltagsintegrierter Sprachförderung

Kinder mit nachgewiesenem Förderbedarf können entweder im Rahmen von Sprachförderprogrammen oder alltagsintegriert gefördert werden. Werden Kinder mit Bedarf mit Sprachförderprogrammen unterstützt, werden in der Regel keine weiteren diagnostischen Verfahren eingesetzt, da bei Programmen Inhalt und Ablauf vorgegeben sind. Allenfalls wird im Verlauf oder am Schluss die Wirkung des Programms überprüft. In der alltagsintegrierten Sprachförderung hingegen ist Diagnostik Teil der Sprachförderung und zwar sowohl, wenn diese universell als auch indiziert stattfindet. Meist werden Beobachtungs- bzw. Schätzverfahren angewendet, um Sprachfördermassnahmen abzuleiten.

Beobachtungsverfahren werden ebenfalls für die Diagnostik eingesetzt. Das Wissen, welche Fähigkeiten ein Kind beherrscht und welche noch nicht, ist notwendig, um zu bestimmen, welche sprachlichen Formen das Kind als nächstes erwerben wird. Daran müssen sich die sprachlichen Angebote orientieren (Wolf, 2020). Ohne eine vorgeschaltete Diagnostik kann Förderung im besten Fall gering wirksam sein. Im schlimmeren Fall wird an den Schwächen der Kinder vorbeigefördert (H. Schneider et al., 2013).

In der Regel schätzen die pädagogischen Fachpersonen die Sprachentwicklung der Kinder aufgrund ihrer Beobachtungen in natürlichen Situationen im pädagogischen Alltag ein. Im Gegensatz zur Alltagsbeobachtung ist professionelle Beobachtung systematisch und zielgerichtet. Sie basiert auf Unterscheidungs- und Vergleichsprozessen, wobei die beobachteten Merkmale mit definierten Klassen, Kategorien oder Normen verglichen werden. Beobachtungsverfahren sind für die frühe Kindheit gut geeignet, da in diesem Alter die Ausdauer, die Motivation und das Instruktionsverständnis noch zu wenig ausgebildet sind, um standardisierte Tests durchzuführen.

Allerdings sind Beobachtungsverfahren fehleranfällig und die Anforderungen an die diagnostischen Kompetenzen erheblich: Die Beobachtung soll standardisiert erfolgen und die Beurteilung muss sich streng an den Bewertungskriterien orientieren (Wolf, 2020). Die Beobachtenden müssen deshalb hinsichtlich Umgang, Verwendung und Durchführung geschult werden (Lisker, 2011). Insbesondere ist zu beachten, dass Beobachtungsergebnisse durch die gemeinsamen Vorerfahrungen zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft beeinflusst werden können (Leu et al., 2011). Neugebauer und Becker-Mrotzek (2012) kritisieren zudem, dass bei «Beobachtungsverfahren häufig keine Normierung stattfindet, da (eher implizit) von einer Normalitätserwartung ausgegangen wird» (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2012, S. 24).

Bekannte Verfahren sind SISMIK (Ulich & Mayr, 2003), WESPE (Eichhorn & Liebe, 2006), der Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) (Kern & Gayraud, 2010), Inventaire du Développement de l'Enfant (IDE) (Duyme, Zorman, Tervo, & Capron, 2011) oder das KinderDiagnoseTool (KiDiT) (www.kidit.ch) (Walter-Laager, Pfiffner, & Schwarz, 2013). Letzteres ist ein onlinebasiertes Beobachtungsinstrument für pädagogische Fachpersonen und erlaubt die Beobachtung und Dokumentation von Kindern von 0.5–8 Jahren in zehn Beobachtungsbereichen – darunter die Sprache. Für mehrsprachige Kinder gibt es zusätzliche Beobachtungspunkte.

3.2.4 Diagnostik von Kompetenzen in allen Sprachen

In der Regel werden für mehrsprachige Kinder dieselben Verfahren angewendet wie für Kinder, welche die Lokalsprache als Erstsprache sprechen. Dabei wird kritisiert, dass für Kinder mit einer anderen Erstsprache als die Lokalsprache dieselben Normen angelegt werden wie für Kinder, die die Lokalsprache als Erstsprache sprechen (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2012). Die Frage nach der geeigneten Bezugsgruppe sei nach wie vor ungelöst, stellt Lengyel (2012) fest.

Die Forderung, dass bei der vorschulischen Sprachstandserhebung nicht nur die Fähigkeiten in Deutsch als Zweitsprache, sondern auch die Fähigkeiten in den Erstsprachen berücksichtigt werden, wird zwar häufig erhoben, aber selten umgesetzt. Verfahren, die die Erstsprachen berücksichtigen bzw. auch in der Erstsprache durchgeführt werden können, sind beispielsweise der Primo-Sprachtest, vormals CITO-Test (Duindam, Konak, & Kamphuis) sowie SCREEMIK 2 (Wagner, 2008). Der Primo-Test liegt als Parallelform in Deutsch und Türkisch vor, SCREEMIK 2 in Deutsch und Russisch. Dadurch ist es möglich, die Sprachleistungen in der Herkunftssprache und Deutsch als Zweitsprache zu vergleichen.

Andere Verfahren überprüfen nur die Sprachkenntnisse in der Lokalsprache, Mehrsprachigkeit wird jedoch thematisiert, z. B. indem die Familiensprache, Herkunftssprache oder die Sprachbiographie erfasst wird (Lisker, 2011). Beispiele hierfür sind Sismik (Ulich & Mayr, 2003), das Verfahren Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz in Nordrhein-Westfalen bei 4–jährigen (DELFIN 4) (Lilian Fried, 2009) oder das Kindersprachscreening (KiSS) (Neumann & Euler, 2013). Beim Verfahren «Lise-DaZ Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache» (Rosemarie Tracy & Schulz, 2012) wurden Normwerte erarbeitet, die sich an der Kontaktdauer zur Zweitsprache Deutsch (errechnet über die Kontaktmonate) und am chronologischen Alter orientieren.

3.2.5 Zusammenfassend zu Sprachdiagnostik

Diagnostik dient zum einen dazu, Kinder mit Förder- oder Therapiebedarf zu identifizieren und sie indizierten Massnahmen zuzuführen (Selektionsdiagnostik). Dazu werden meist Screenings eingesetzt. Diese sind in Durchführung und Auswertung ökonomisch und können deshalb flächendeckend eingesetzt werden. Wird das Kind einer Sprachtherapie zugeführt, wird im Anschluss der Sprachstand des Kindes differenziert erfasst – meist u.a. mittels eines Sprachentwicklungstests, um individuelle, auf das jeweilige Kind zugeschnittene Fördermassnahmen abzulei-

ten. In der Sprachtherapie wird der Sprachstand des Kindes zudem in regelmässigen Abständen erhoben, um die Wirksamkeit der Therapie zu überprüfen und Anpassungen vorzunehmen. Im Rahmen von alltagsintegrierter Sprachförderung werden in der Regel Beobachtungs- bzw. Schätzverfahren wiederholt eingesetzt, um konkrete Sprachfördermassnahmen abzuleiten. Die Verfahren werden durch die Fachpersonen in Spielgruppen, Kitas und Tagesfamilien durchgeführt.

3.3 Wirkungen des Besuchs eines Angebots der frühen Bildung

Johanna Quiring & Marianne Zogmal

In diesem Kapitel werden diejenigen Ansätze der frühen Sprachförderung fokussiert, welche im Zusammenhang mit dem Besuch eines Angebots der frühen Bildung stehen. Dabei wird zuerst der Besuch eines Angebots der frühen Bildung und dessen Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes beleuchtet. Danach wird die Relevanz der Qualität des Angebots der frühen Bildung für dessen Wirksamkeit beleuchtet. Weiter werden Ergebnisse zur Zugänglichkeit von Angeboten der frühen Bildung dargestellt.

3.3.1 Besuch eines Angebots der frühen Bildung

Im Folgenden werden Studien zur Wirkung des Besuchs eines Angebots der frühen Bildung an sich und bezogen auf die sprachliche Entwicklung von Kindern dargestellt. Wie im Kapitel 3.1. dargelegt, wird dem Besuch einer Institution der frühen Bildung ein positiver Einfluss auf den Spracherwerb attestiert – insbesondere für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien und vor allem dann, wenn die Qualität gut ist. Im Folgenden soll vertieft auf die Herleitung dieses Befundes eingegangen werden.

Die Frage nach der Wirkungsüberprüfung der Angebote der frühen Bildung ist komplex: Eine Synthese der verschiedenen Arbeiten zeigt, dass die Antwort davon abhängt, was unter ausserfamiliärer Betreuung (Art, Qualität), unter Entwicklung (welcher Aspekt der Entwicklung) und unter «eine Wirkung haben» (positive, negative Wirkung, Ausmass, Nachhaltigkeit dieser Wirkung) verstanden wird; ausserdem kommt es auf das einzelne Kind an (beispielsweise auf die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung). Eine wichtige Rolle spielen überdies Umweltfaktoren wie der Beruf und das Bildungsniveau der Eltern oder die Stabilität der Betreuungsart (Pierrehumbert 1995, zit. in Marcos et al., 2000, p. 57).

In einer anderen Synthese von Forschungen zur Wirkung der ausserfamiliären Betreuung auf die Kindsentwicklung wird ebenfalls die grosse Komplexität unterstrichen: Anstatt der Frage nachzugehen, wie sich der Besuch einer Betreuungseinrichtung auf die Entwicklung des Kindes auswirkt, sollte den Ergebnissen zufolge vielmehr evaluiert werden, welche Betreuungsform welchen Einfluss auf welches Kind in welchen Familienverhältnissen hat (Boyer 2002 zit. in Leprince, 2003, p. 37).

In diesem Sinne müssen verschiedene Angebote unterschieden werden. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Angebote der frühen Bildung in der Schweiz.

Tabelle 2. Angebote der frühen Bildung in der Schweiz

Angebot	Dauer	Grad der Institutionalisierung	Freiwilligkeit des Besuchs	Alter der Kinder in Jahren
Tagesfamilie / Accueil familial de jour	je nach Bedarf einzelne Tage pro Woche oder mehr	privater Charakter, in privaten Räumlichkeiten	freiwillig	alle Altersstufen
Spielgruppe	einmal pro Woche für 2.0–2.5 Stunden oder mehrmals pro Woche	private Institutionen, Vereine	freiwillig	2.5–4
Kita	je nach Bedarf einzelne Tage pro Woche oder mehr	mehrheitlich private Institutionen sowie private Institutionen mit staatlichen Subventionen	freiwillig	0–4 bzw. 0–7
Kindergarten Ecole enfantine	an jedem Tag pro Woche, mindestens fünf Halbtage pro Woche	staatlich (kantonal)	obligatorisch ab vier Jahren (einzelne Kantone ab fünf Jahren)	4–6 (Tessin 3–6)

3.3.2 Auswirkung der Angebote der frühen Bildung auf die sprachliche Entwicklung der Kinder

Erkenntnisse aus Frankreich weisen in die Richtung, dass ausserfamiliäre Betreuungsformen förderlich sind für den Spracherwerb von Kindern im Alter von rund zwei Jahren. Dies zeigt sowohl eine aktuelle Studie mit Elternfragebogen zu 10'000 Kindern (Heim, 2021) als auch eine Beobachtungsstudie mit 60 Kindern (Marcos et al., 2000). Dabei wurden auch Unterschiede zwischen verschiedenen Betreuungsformen festgestellt. Kitas fördern insbesondere den Erwerb von Wortschatz und Syntax, während die Betreuung in Kleingruppen in einer Tagesfamilie die Beteiligung an Gesprächen fördert (Marcos et al., 2000).

Ein aktueller systematischer Literaturreview zur Wirkung von institutioneller Betreuung auf die kindliche Entwicklung, welcher 28 Studien zu Kindern zwischen null und drei Jahren berücksichtigt, kommt zum Schluss, dass die sprachliche Entwicklung in Angeboten der frühen Bildung dann unterstützt wird, wenn die Betreuungskonstellation stabil ist, ein adäquater Betreuungsschlüssel implementiert ist und der pädagogischen Arbeit eine hohe Qualität attestiert werden kann (Holl, Vidalón Blachowiak, Wiehmann, & Taubner, 2020).

Weitere internationalen Befunde weisen ebenfalls in die Richtung, dass Kinder hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung von ausserfamiliärer, institutionalisierter Betreuung

profitieren (Anders, 2013; Ansari & Winsler, 2012; Narea, Toppelberg, Irarrázaval, & Xu, 2020). In einer australischen (Hildenbrand, Niklas, Cohrssen, & Tayler, 2017) und einer älteren amerikanischen Studie (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network NICHD 2000) hingegen konnte hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung kein Unterschied zwischen einer institutionalisierten Betreuung und einer Betreuung in der Herkunftsfamilie festgestellt werden. Für die australische Studie sehen die Autorinnen und Autoren den Grund für die Null-Effekte darin, dass die Qualität der Angebote nicht berücksichtigt wurde. Diese Annahme konnte in einer späteren Studie bestätigt werden. Einzig der Besuch eines qualitativ hochwertigen Angebots hatte einen positiven Einfluss auf den Erwerb der Lokalsprache von Kindern mit anderer Erstsprache (Niklas, Tayler, & Cohrssen, 2018).

Inwiefern Kinder auf der sprachlichen Ebene von einer ausserfamiliären Betreuung profitieren, scheint auch mit dem Alter des Kindes zusammenzuhängen. So konnte eine niederländische Studie mit 5375 1–6 jährigen Kindern zeigen, dass diese ab dem Alter von eineinhalb Jahren von dieser Betreuungsform profitieren (Luijk et al., 2015).

Die Beteiligung der Kinder an Gesprächen bei Zwischenmahlzeiten ist je nach Betreuungsform unterschiedlich. In Kitas sind die Konversationen thematisch homogener, in einer Tagesfamilie beteiligen sich die Kinder mehr und bringen eher neue Themen ein (Hudelot & Salazar Orvig, 2003, p. 10). Die pädagogische Praxis der verschiedenen Akteurinnen und Akteure hängen vom Betreuungskontext ab. Werden die Praktiken von Müttern, Tagesfamilien, Kita-Personal und Kindergartenlehrkräften miteinander verglichen, zeigt sich, dass Mütter und Tagesfamilien stärker mit Anleitung intervenieren, während die Fachpersonen in Kita und Kindergarten eher die Autonomie betonen und Interventionen auf metakognitiver Ebene wählen (Boyer, 1999; Florin, 2006).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinder ab rund eineinhalb Jahren von einem Angebot der frühen Kindheit hinsichtlich ihres Spracherwerbs profitieren. Welches der verschiedenen möglichen Angebote dafür als am geeignetsten gilt, ist nicht abschliessend geklärt. Wie in den französischen Studien gezeigt wurde, könnten verschiedene Angebote unterschiedliche Vorteile haben. Da Interventionen sinnvollerweise mehrere Elemente, beispielsweise Angebote für Kinder, Eltern und Fachpersonen, umfassen, ist auch die Erforschung ihres Zusammenspiels entsprechend komplex. Dazu ist weitere Forschung nötig.

3.3.3 Qualität der Angebote der frühen Bildung

Die Qualität der Angebote der frühen Bildung spielt eine wichtige Rolle, wenn es um die Frage der Wirksamkeit geht. Ein Synthesebericht zu verschiedenen Forschungen, der den Kindergarten in Frankreich mit der Kitabetreuung vergleicht, hebt die Heterogenität der Orte hervor und kommt zum Schluss, dass weniger allgemeine Vergleiche angestellt, sondern vielmehr die Faktoren untersucht werden sollten, die die Entwicklung der Kinder und insbesondere den Spracherwerb fördern (Florin, 2004). Zu den Qualitätskriterien gehören die Aufmerksamkeit, die den Kinder zukommt, das Eingehen auf ihre persönlichen Bedürfnisse, die Konstanz des Personals – alles Faktoren, die auch, aber nicht nur mit der Ausbildung oder der Erfahrung der Fachpersonen und dem

Betreuungsverhältnis Erwachsene-Kinder zusammenhängen und sich nicht darauf reduzieren lassen (Florin, 2004, p. 62).

Eine deutsche Studie mit 1331 Kindern stellt fest, dass die Interaktionsqualität zwischen Erwachsenem und Kind in Angeboten der frühen Bildung einen positiven Effekt auf die Grammatikentwicklung und den Wortschatz der rund 2.5–4 jährigen Kinder hat. Für die Interaktionsqualität der Betreuung zuhause konnte ein entsprechender Effekt für die Grammatikentwicklung festgestellt werden. War die Interaktionsqualität sowohl zuhause als auch im Angebot der frühen Bildung vergleichsweise hoch, so konnten kumulierte Vorteile hinsichtlich des Wortschatzes beobachtet werden (Schmerse et al., 2018). Auch die Qualität der materiellen Ausstattung wie vollständige und vielfältige Spielmaterialien beeinflusst den Wortschatz eines Kindes positiv (Becker, 2010). Diese Effekte qualitativ guter Angebote der frühen Bildung auf die kognitiv-sprachliche Entwicklung wirken bis ins Jugend- und Erwachsenenalter (Anders, 2013).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Qualität von Angeboten der frühen Bildung (hinsichtlich der Interaktion aber auch der Ausstattung an Spielmaterialien) von zentraler Bedeutung ist, damit Kinder bezüglich ihrer sprachlichen Fähigkeiten optimal davon profitieren können. Inwiefern sich der Besuch eines Angebots der frühen Bildung für Kinder mit bestimmten Merkmalen wie (eine) andere Erstsprache(n) als die Lokalsprache oder ein niedriger sozioökonomischer Status, positiv auswirkt, wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

3.3.4 Wirkung für Kinder mit anderen Erstsprachen oder/und sprachbezogenen Risiken

Gerade für Kinder mit (einer) anderen Erstsprache(n) als der Lokalsprache ist die Qualität des Angebots zentral. Von den 929 zweijährigen Kindern der NUBBEK-Studie (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung) in Deutschland, hatten 255 Kinder einen türkischen oder russischen Hintergrund. Für diese Kinder erwies sich die Qualität des Angebots der frühen Bildung als wichtiger als für diejenigen Kinder mit deutschsprachigem Hintergrund. Bei niedriger oder mittlerer Qualität zeigten sich keine Unterschiede im Vergleich zu den ausschliesslich in der Familie betreuten Kindern (Beckh, Mayer, Berkic, & Becker-Stoll, 2014).

Mehrere Studien kamen bezüglich des Deutschspracherwerbs von Kindern mit anderen Erstsprachen ebenfalls zum Ergebnis, dass diese Kinder von einem frühen Besuch eines Angebots der frühen Bildung profitieren (Becker, 2006, 2010; Egert et al., 2019; Klein & Sonntag, 2017). Kinder mit anderen Erstsprachen konnten gegenüber deutschsprachigen Kindern bezüglich ihrer Deutschkompetenzen dann aufschliessen, wenn sie mit drei Jahren oder früher mit dem Besuch eines Angebots der frühen Kindheit begannen (Giesen et al., 2018). Wenn viele Kinder mit dem gleichen sprachlichen Hintergrund in einer Gruppe sind, kann die sprachliche Segregation dazu führen, dass diese Kinder weniger Deutschkenntnisse aufbauen können (Becker, 2006).

Eine vielbeachtete Studie aus Basel unter Einbezug von 600 Kindern kommt für den Schweizer Kontext zu den gleichen Resultaten: Es zeigt sich, dass 18 Monate vor Eintritt in den Kindergarten 4/5 der Kinder mit

anderen Erstsprachen einen Sprachförderbedarf aufwiesen. Die Sprachförderintervention in Form des Besuchs eines Angebots der frühen Bildung zeigt umso grössere Wirkung, je früher die Kinder in ein entsprechendes Angebot integriert wurden. Aus den Daten geht hervor, dass es empfehlenswert ist, den Kontakt mit der Lokalsprache spätestens im Alter von 2–3 Jahren zu intensivieren. Auch die Anzahl Stunden, die ein Kind pro Woche in einem Angebot der frühen Bildung verbringt, ist relevant. 14–21 Stunden scheinen dabei für den Spracherwerb optimal zu sein. Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch profitierten bezüglich ihrer Deutschkenntnisse bereits ab zwei Halbtagen pro Woche vom Besuch eines Angebots der frühen Bildung. Dies reicht laut der Studie jedoch nicht aus, um den Rückstand gegenüber Kindern mit Deutsch als Erstsprache aufzuholen. Zudem zeigt sich, dass die Qualität des Angebots der frühen Bildung in einem positiven Zusammenhang mit dem Sprachstand der Kinder stand (Grob et al., 2014).

Befunde aus der internationalen Literatur unterstreichen die bisher dargestellten Erkenntnisse: Im französischsprachigen Teil Kanadas stellt ein Review mehrerer Studien zu den Auswirkungen der ausserfamiliären Betreuung auf Kinder, die von ihren Eltern vernachlässigt werden, einen positiven Einfluss auf ihre Sprachentwicklung fest, insbesondere auf den Wortschatzerwerb (rezeptiv und expressiv) (Julien, 2016). Diese positive Auswirkung zeigt sich bei einer Vollzeitbetreuung (>30 Stunden pro Woche), bei einem frühen Eintritt (<1 Jahr) und einer hohen Qualität der Betreuungseinrichtungen (Julien, 2016). Auch eine Studie aus den USA betont die Wichtigkeit, dass Kinder mit anderen Erstsprachen genügend Zeit - besser ganze als halbe Tage - in einem Angebot der frühen Bildung verbringen (Bingham & Hall-Kenyon, 2013).

Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien profitieren ebenfalls davon, wenn sie möglichst früh ein Angebot der frühen Bildung besuchen (Anders, 2013; Yazejian et al., 2017). Eine Studie rund um das ‘Early Head Start’-Programm aus den USA konnte zeigen, dass Kinder mit einem tiefen sozioökonomischen Hintergrund, welche das Angebot nutzten, anderen dreijährigen Kindern in ihrer sprachlichen Entwicklung voraus waren. Besonders effektiv war eine Kombination aus Teilnahme an einem Angebot der frühen Bildung und Hausbesuchen (Love, Kisker, & Ross, 2005).

3.3.5 Zugang zu den Angeboten der frühen Bildung

Da Angebote der frühen Bildung den Spracherwerb von Kindern aus einem mehrsprachigen Umfeld oder mit Risikofaktoren unterstützen können, stellt sich die Frage nach der Zugänglichkeit dieser Angebote für alle Kinder.

Wenn Angebote der frühen Bildung für alle Kinder flächendeckend verfügbar sind, können wir von einem universellen Angebot sprechen. Ein solches Angebot hat einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung von Kindern mit einem tiefen sozioökonomischen Status. Dies konnte eine breit angelegte Studie aus Norwegen vor dem Hintergrund eines Ausbaus des Angebots der frühen Bildung für Kinder ab dem ersten Lebensjahr zeigen (Dearing et al., 2018).

Dieser Befund setzt einen Kontrapunkt zu Interventionen, welche auf bestimmte Kinder ausgerichtet sind, wie sie besonders aus den USA bekannt sind und zeigt, dass ein

universelles Angebot der frühen Bildung zielführend sein kann (Dearing et al., 2018). In der Tat ist es wichtig, dass Angebote der frühen Bildung in ausreichendem Ausmass vorhanden sind. «Solange aber zu wenige Betreuungsplätze zur Verfügung stehen, werden vor allem diejenigen Eltern das Nachsehen haben, die sich nicht so gut auskennen und eventuell ohnehin erst einmal Zurückhaltung gegenüber einem neuen Angebot erkennen lassen» (Baumert, 2011, p. 56).

In der Schweiz empfiehlt der Bericht der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen und des Bundesamtes für Migration (2012) einen «umfassenden integrativen Ansatz, der unter Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse von Migranten eine Frühförderung anstrebt, die sich an alle Bevölkerungsgruppen richtet. Die Regelstrukturen - Dienste, Spielgruppen, Beratungsstellen etc. - müssen dabei unterstützt werden, die Bedürfnisse dieser Zielgruppen zu erkennen und konstruktiv darauf zu reagieren» (Klausener et al., 2012, p. 19). Von diesem Ziel ist die Schweiz aktuell noch weit entfernt: 2017 besuchten in der Schweiz rund 41% der unter 3-jährigen Kinder ein Angebot der frühen Bildung (Kita oder Spielgruppe). Die wöchentliche Aufenthaltsdauer von Kindern in Kitas betrug im Durchschnitt 18 Stunden, was deutlich unter dem europäischen Durchschnitt liegt. Das Angebot an früher Bildung unterscheidet sich in der Schweiz von Region zu Region und von Gemeinde zu Gemeinde sehr (Schwab et al, 2014 cit in Faeh & Vogt, 2021, p. 15). So differiert die Finanzierung der Kitas sehr stark in Bezug auf die Höhe der Elternbeiträge oder inwiefern sich die öffentliche Hand an den Kosten beteiligt (Stern et al., 2015). In der Schweiz besuchen Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund mit tiefem sozioökonomischem Status weniger häufig eine Kita (Bonoli & Champion, 2015; Burger, Neumann, & Brandenberg, 2017). Die Gründe von Eltern mit Migrationshintergrund für die Nichtnutzung einer Kita entsprechen den Gründen, die auch von Familien schweizerischer Herkunft angeführt werden. Diese sind Kosten, geografische Distanz, mangelnde Verfügbarkeit von Plätzen oder eigene Arbeitszeiten, die über die Öffnungszeiten der Einrichtungen hinausgehen. Wenn weniger Kinder mit Migrationshintergrund ein Bildungsangebot besuchen, liegt das also nicht unbedingt an einer schwächeren Nachfrage, sondern an den Rahmenbedingungen. Laut einer in Genf durchgeführten Studie ist es für viele Eltern mit Migrationshintergrund ein Anliegen, ein Angebot der frühen Bildung zu nutzen, damit ihr Kind die Lokalsprache erlernt (Le Roy-Zen Ruffinen, 2005, p. 181). Die Bedeutung der Rahmenbedingungen für die Zugänglichkeit von Angeboten der frühen Bildung für alle Kinder wird mehrfach hervorgehoben. So geht ein Bericht des Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierates (SWTR) davon aus, dass die «'Bildungsproblematik' grundsätzlich und von Anfang an eine soziale und wirtschaftliche Problematik» ist (Egger, 2011). Der Bundesbericht zum Nationalen Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut (2014-2018) hält fest, dass die frühe Förderung einen wirksamen Beitrag zur Armutsprävention leisten kann, «wenn die Angebote für sozial benachteiligte Familien zugänglich, d. h. erreichbar, bezahlbar, verständlich und nützlich sind, eine hohe pädagogische Qualität aufweisen, d. h. mit geschultem Fachpersonal und regelmässigen Qualitätskontrollen sowie in enger Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt» (Bundesrat, 2018, p. 11).

Zusammenfassend zeigt sich, dass besonders Familien mit Kindern, welche einem sprachbezogenen Risiko ausgesetzt sind,

unzureichend Zugang zu Angeboten der frühen Bildung haben und allgemein grosse regionale Unterschiede bestehen.

3.3.6 Kinder mit besonderem Bildungsbedarf

Obwohl das Recht auf Bildung von Geburt an für alle Kinder in der Bundesverfassung verankert ist, steckt die Inklusion von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in Angeboten der frühen Bildung noch in den Kinderschuhen (Fischer, Häfliger, & Pestalozzi, 2021). Nur ein Bruchteil der Kinder mit besonderem Bildungsbedarf waren 2015 in der Stadt Zürich in einer Kita angemeldet. Flächendeckende Zahlen zur Situation in der ganzen Schweiz fehlen (Lütolf & Schaub, 2017, 2019) In einer explorativen Beobachtungsstudie, in welcher Kinder mit und ohne besonderem Bildungsbedarf während ihres Aufenthalts in Kindertagesstätten beobachtet wurden, konnten Lütolf und Schaub (2019) feststellen, dass «Kinder mit besonderem Bildungsbedarf rege am Geschehen teilnahmen und das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung eine äusserst wichtige Form der Beteiligung und Interaktion darstellt» (S. 187). Bei Kindern mit eingeschränkten kommunikativen Fähigkeiten haben die Fachpersonen die Aufgabe, Interaktionsmöglichkeiten für diese Kinder anzubahnen und sie in der Kommunikation zu unterstützen. Ein forschungsbasiertes Konzept zeigt auf, wie sich Kitas auf den Weg zu mehr Inklusion und Teilhabe mit Kindern mit besonderem Bildungsbedarf machen können (Lütolf & Schaub, 2021). Bisher ist dieses Vorhaben weitgehend von privaten Initiativen abhängig und wird nicht staatlich gefördert (Lütolf & Schaub, 2019).
Für Kinder mit Hörbeeinträchtigung oder Gehörlosigkeit besteht ein Bedarf an früher Bildung, welche die Mehrsprachigkeit in Gebärden- und Lautsprache fördert. Ein Bericht des Bundesrates (Bundesrat, 2021a) zeigt auf, dass auch diesbezüglich im Bereich der frühen Bildung in der Schweiz grosse Lücken bestehen.

Die Betonung der Teilhabe an universeller früher Bildung anstelle von separaten Förderangeboten ist auch deswegen wichtig, weil das Risiko besteht, dass Kinder in der frühen Kindheit mit einer Spracherwerbsstörung diagnostiziert werden, die keine Spracherwerbsstörung aufweisen. Der Spracherwerb verläuft bei Kleinkindern individuell unterschiedlich. Manche «Rückstände» lösen sich im Laufe der Entwicklung auf. Eine Untersuchung zu den Verfahren zur Früherkennung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in den Betreuungseinrichtungen einer Schweizer Gemeinde zeigt die Flexibilität der vorgegebenen Kategorien und die Bedeutung des Verfahrens zur Diagnose von Sprachschwierigkeiten. Bei 20 % aller Kinder, bei denen ursprünglich ein besonderer Bedarf erkannt wurden, ist dieser einige Monate nach der Erfassung nicht mehr vorhanden (Jendoubi & Pecorini, 2014, p. 33). Umgekehrt ermöglicht der Besuch einer Einrichtung der frühen Bildung die Früherkennung von Entwicklungsstörungen, insbesondere Spracherwerbstörungen. Die verschiedenen Forschungsarbeiten zur Rolle der frühen Bildung beim Spracherwerb von Kindern mit besonderen Bedürfnissen unterstreichen, wie wichtig diese für die Früherkennung betroffener Kinder ist (Masson, 2014). Um diese Früherkennung zu erleichtern, kann die Zusammenarbeit zwischen Logopädinnen und Logopäden, Fachpersonen der frühen Bildung und Eltern das Bewusstsein für die verschiedenen Risikofaktoren schärfen (Masson, 2014).

Zur Wirkung des Besuchs eines Angebots der frühen Bildung für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf konnten nur wenige Studien identifiziert werden. Hierzu gibt es noch einen grossen Forschungsbedarf. Auch ist Forschung zur Umsetzung von Inklusion und zur wirksamen Unterstützung von Kindern mit mehreren Risikofaktoren und besonderen Bedarfen nötig. Befunde einer amerikanischen Studie weisen aber bereits darauf hin, dass sich für Kinder aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status und einem potenziellen Risiko für besonderen Bildungsbedarf (doppeltes Risiko) der Besuch eines Angebots der frühen Bildung positiv auf den späteren Schriftspracherwerb auswirkt (Schochet et al., 2020).

3.3.7 Zusammenfassend zu Wirkungen des Besuchs eines Angebots der frühen Bildung

Von einem Besuch eines qualitativ guten Angebots der frühen Bildung können alle Kinder profitieren. Daher ist ein universeller Zugang zu Angeboten der frühen Bildung erstrebenswert. Für Kinder mit einer anderen Erstsprache als der Lokalsprache oder/und mit einem tiefen sozioökonomischen Hintergrund ist es von besonderer Bedeutung, dass sie schon früh (im Alter von 1.5–3 Jahren) ein entsprechendes Angebot nutzen können. Dies sollte in einem genügend grossen Umfang geschehen (rund 14–21 Stunden pro Woche), weshalb besonders der Zugang zu Kindertagesstätten wichtig ist. So besteht die Möglichkeit, grössere Chancengleichheit zu schaffen. Der Besuch eines Angebots der frühen Bildung erweist sich auch für mehrsprachige Kinder mit besonderem Bildungsbedarf als wichtig. Einige haben jedoch nur geringen Zugang zu früher Bildung. Zur Thematik Inklusion von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in Angebote der frühen Bildung braucht es mehr Aufbau- und Entwicklungsarbeit sowie weitere Forschung.

3.4 Angebote der frühen Sprachförderung für Kinder

Johanna Quiring & Marianne Zogmal

In diesem Kapitel wird auf verschiedene Ansätze der Sprachförderung innerhalb von Angeboten der frühen Bildung und deren Wirkungen eingegangen. Dazu gehören Sprachförderprogramme, alltagsintegrierte Sprachförderung, der Umgang mit den Erstsprachen der Kinder und der Einsatz von Medien wie Bilderbüchern. Anschliessend werden Ansätze und Erkenntnisse zu spezifischen Themen für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf dargelegt.

3.4.1 Begriffliche Systematisierung von Ansätzen der Sprachförderung

Besucht ein Kind ein Angebot der frühen Bildung, so kann es dort durch Fachpersonen in seiner sprachlichen Entwicklung gefördert werden. Dazu gibt es mittlerweile eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze. Im Folgenden soll eine mögliche Systematisierung skizziert werden. Wenn man die unterschiedlichen Ansätze zur Sprachförderung im Kontext der deutschsprachigen, französischsprachigen und internationalen Literatur vergleicht, so kann man Unterschiede hinsichtlich der vier folgenden Dimensionen erkennen:

1. Die Art der **Einbettung** der Sprachförderung **in den pädagogischen Alltag**: Manche Ansätze haben einen eher additiven Charakter, d.h., es wird ein zusätzliches Programm ausserhalb des regulären Alltags der frühkindlichen Institution angeboten. Sogenannte alltagsintegrierte Ansätze hingegen haben eine fortlaufende Sprachförderung während alltäglichen Situationen zum Ziel (Kammermeyer & Roux, 2013).
2. Der **Aufbau** der Sprachförderung: Die Sprachförderung kann situativ erfolgen. Die Fachperson erkennt das Potenzial für Sprachförderung in einer Situation (z.B. Wortschatzaufbau) und reagiert adaptiv mit geeigneten Sprachförderstrategien. Ein anderer Ansatz besteht darin, mittels eines Programms die Sprachförderung zu strukturieren. Das Ziel ist dabei oft der systematische Aufbau gewisser Kompetenzen.
3. Der **Förderinhalt**: Gerade in Programmen wird oft ein einzelner Aspekt von Sprache fokussiert (z.B. phonologische Bewusstheit, Wortschatz). Andere Ansätze fördern Sprachkompetenzen umfassender und fokussieren daher alle Aspekte von Sprache (Schneider, 2018; Wolf, 2020).
4. Die **Zielgruppe** der Sprachförderung: Universelle Ansätze kommen allen Kindern zugute, während sogenannte kompensatorische Ansätze mit denjenigen Kindern durchgeführt werden, welche einem gewissen sprachbezogenen Entwicklungsrisiko ausgesetzt sind. Im Folgenden wird diesbezüglich von selektiven Ansätzen gesprochen.

Diese vier Dimensionen können der genaueren Einordnung von Ansätzen und Angeboten der Sprachförderung dienen. So kann grob zwischen zwei Kategorien unterschieden werden, welche jeweils durch eine bestimmte Ausprägung der beschriebenen Dimensionen charakterisiert wird: Sprachförderprogramme und alltagsintegrierte Sprachförderung (Tabelle 3).

Tabelle 3. Ansätze der Sprachförderung

Sprachförderprogramme		Alltagsintegrierte Sprachförderung
additiv	**Einbettung**	alltagsintegriert
programmatisch systematisch	**Aufbau**	situativ adaptiv
einzelne Aspekte von Sprache	**Förderinhalt**	alle Aspekte von Sprache
selektiv	**Zielgruppe**	universell

Besonders bei der Dimension Zielgruppe kann es Abweichungen zur Kategorisierung in Tabelle 3 geben. So gibt es zum Beispiel Programme, welche mit einer ganzen Gruppe, also universell eingesetzt werden. Die alltagintegrierte Sprachförderung wird ebenfalls auf Kinder mit bestimmten sprachlichen Risiken abgestimmt und entsprechend selektiv eingesetzt.

Im Folgenden sollen diese beiden Ansätze genauer erläutert werden.

Sprachförderprogramme zeichnen sich in der Regel durch eine hohe Strukturierung aus. Die Fördereinheiten finden meist räumlich abgetrennt in einer Kleingruppe statt. Sprachförderprogramme geben konkrete Hinweise zu deren Durchführung; dementsprechend sollen die Einheiten in einer festgelegten Reihenfolge durchgeführt werden. Zudem sind die Materialien häufig vorgegeben. Meist nehmen die Programme einen oder mehrere sprachliche Aspekte in den Blick und sind hinsichtlich des zeitlichen Umfangs von relativ kurzer Dauer, also wenige Wochen bis Monate. In der Regel richten sich solche Sprachförderprogramme an Kinder mit bestimmten sprachlichen Risiken (Wolf, 2020). Es muss sichergestellt werden, dass das Programm getreu den Vorgaben durchgeführt wird, was eine sorgfältige Einarbeitung der Fachpersonen bedingt und im pädagogischen Alltag eine Herausforderung darstellen kann.

Unter **alltagsintegrierter Sprachförderung** wird die gezielte, adaptive Unterstützung des natürlichen Spracherwerbs aller Kinder während alltäglicher Situationen über die gesamte Verweildauer der Kinder im Angebot der frühen Bildung verstanden. Dafür werden konkrete Strategien eingesetzt und alle Aspekte von Sprache abgedeckt. Da alltagsintegrierte Sprachförderung nicht auf schon vorbereiteten und geplanten Fördereinheiten beruht, sondern eine rasche Anpassung an den Kontext und die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen des Kindes erfordert, stellt sie hohe Ansprüche an die pädagogischen Fachkräfte und benötigt eine umfassende Qualifizierung dieser.

Inwiefern ein bestimmter Ansatz wirksam ist, wurde in verschiedenen Studien erforscht. Basierend darauf können Aussagen dazu getroffen werden, welche Ansätze in Bezug auf die Sprachentwicklung des Kindes vielversprechender sind.

Trotzdem gibt es noch grossen Forschungsbedarf. Ein Literaturreview analysierte 190 Studien, die zwischen 1975 und 2015 publiziert wurden und die Interventionen zur Sprachförderung bei Kindern zwischen 0 und 5 Jahren untersuchten. Der Review kam u.a. zum Schluss, dass es zwar einige gut dokumentierte und validierte Interventionen gibt, dass aber auch Lücken bestehen: So fehlt es an Wissen hinsichtlich der Sprachförderung bei Kindern unter drei Jahren. Studien mit grossen Stichproben (>200) waren sehr selten (Walker et al., 2020). Im Folgenden sollen verschiedene Förderprogramme und Ansätze der alltagsintegrierten Sprachförderung vorgestellt und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit diskutiert werden.

3.4.2 Sprachförderprogramme

Sprachförderprogramme werden in der Regel selektiv eingesetzt, also für Kinder mit einem bestimmten Merkmal, z.B. einer anderen Erstsprache oder einem sprachentwicklungsbezogenen Risiko, wie einem tiefen sozioökonomischen Status. Es gibt Ausnahmen, in denen die Programme universell eingesetzt werden. Im deutschen Sprachraum ist z.B. das Würzburger Training ‘Hören, lauschen, lernen’ verbreitet, dessen Wirksamkeit breit erforscht ist. Dieses richtet sich an Kinder ab vier bzw. fünf Jahren (Jäger, 2018; Küspert & Schneider, 2008).

In Deutschland wurde ein Sprachförderprogramm in Kitas implementiert, welches verschiedene Aspekte von Sprache umfasst (Wortschatz, Sprachverstehen, Grammatik, Kommunikationsverhalten, phonologische Bewusstheit). Es zeigte sich, dass es «wenige Studien [gibt], die die Wirkungen von bestimmten Programmen zur Sprachförderung belegen können» (Kammermeyer, Roux, & Stuck, 2013, p. 5), weshalb der Fokus vermehrt auf die Prozessqualität und insbesondere die Lernunterstützung auch ausserhalb der Programmdurchführung in Kleingruppen gelegt wurde (Kammermeyer, Roux, & Stuck, 2011).

Für ein umfassendes Sprachförderprogramm (ExCELL) in den USA, für das die Fachpersonen ausgebildet wurden und ein Coaching erhielten, konnten ebenfalls positive Ergebnisse für dreijährige Kinder verzeichnet werden (Wortschatz, Laute in Wörtern, Alphabet). Die untersuchten Kinder konnten ihren Vorsprung gegenüber jenen, welche erst ab vier Jahren mit dem Programm gefördert wurden, aber nicht halten (Hindman & Wasik, 2017). Es zeigt sich, dass universelle Förderprogramme gegebenenfalls für die Literacy-Förderung ab vier Jahren in Frage kommen können (Wolf, 2020). Für jüngere Kinder hingegen sind bisher keine wirksamen Programme mit universellem Charakter bekannt.

Auch bei den evaluierten Sprachförderprogrammen welche für Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache konzipiert sind, sind die Ergebnisse ernüchternd. So konnte für die drei Förderprogramme ‘Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern’ nach Penner, ‘Sprachliche Frühförderung’ nach Tracy und ‘Deutsch für den Schulstart’ nach Kaltenbach und Klages, welche auf theoretischen Annahmen zu Sprachentwicklung beruhen (Polotzek, Hofmann, Roos, & Schöler, 2008), keine grössere Wirkung nachgewiesen werden, als wenn ein Angebot der frühen Bildung ohne

entsprechendes Förderprogramm in Anspruch genommen worden wäre (Hofmann, Polotzek, Roos, & Schöler, 2008). Das gleiche gilt für die Programme ‘Sag’ mal was’ und ‘Handlung und Sprache’. Mit dem Programm ‘Sag' mal was’ werden Kinder mit anderen Erstsprachen 1–2 Jahre vor Schuleintritt in kleinen Gruppen durch geschultes Personal gefördert. Pro Woche werden 3–6 Förderstunden durchgeführt, sodass während einem Jahr mindestens 120 Förderstunden stattfinden (Weber & Bacher, 2001). Die Kinder mit hohem Förderbedarf machten zwar signifikante Fortschritte, aber nicht grössere als jene, welche ein Angebot ohne spezifische Förderung besuchten (Lee, Jahn, & Tietze, 2014). Mit dem Programm ‘Handlung und Sprache’ soll insbesondere der Wortschatz gefördert werden. Es liessen sich aber lediglich «schwache kurzfristige Effekte auf die Entwicklung der Fähigkeiten zur Satzproduktion» (Wolf, 2020, p. 101) nachweisen.

Im französischsprachigen Raum sind spezifische Programme für die frühe Sprachförderung sehr selten. Die erfassten Forschungsartikel erwähnen lediglich das Programm ‘Parler bambin’ (Zorman et al., 2011, p. 4f). Dieses wurde erstmals in zwei Kitas in Grenoble (Frankreich) in Quartieren mit einer hohen Dichte sozial benachteiligter Familien eingeführt. Damit sollen Kinder mit Schwierigkeiten beim Spracherwerb unterstützt werden, wobei die Interventionen auf die Sprachfähigkeiten des Kindes – gemessen an der Anzahl produzierter Wörter – ausgerichtet sind. Die Fachpersonen der Kitas bietet Sprachfördereinheiten für Kleingruppen aus zwei bis drei Kindern an (drei 20-minütige Einheiten pro Woche). Die Evaluation des Programms zeigt, dass sich die Versuchsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe bei gewissen Tests verbessert. In den Testsituationen, die natürlichen Situationen nahekommen, ist jedoch zwischen den beiden Gruppen kein wesentlicher Unterschied in Bezug auf den Erwerb des Wortschatzes auszumachen (Nocus & Florin, 2018; Zorman et al., 2011). Das Programm scheint indessen zu einer grösseren Beteiligung an sprachlichen Interaktionen zu führen (De Chaisemartin, Daviot, Gurgand, & Kern, 2021; Nocus & Florin, 2018; Zorman et al., 2011).

Zur Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sind auch Programme im Umlauf, zu denen keine Evaluationsergebnisse publiziert sind. Dazu gehört zum Beispiel das Programm ‘Wunderfitz und Redeblitz’ in der Schweiz. Mithilfe von Materialien werden die Kinder je nach Lokalsprache in einer 30-minütigen Einheit pro Woche, welche auch unabhängig von einem regulären Angebot der frühen Bildung stattfinden kann, in der deutschen oder romanischen Sprache gefördert. Angesichts des Ausbleibens positiver Effekte bei ähnlichen Programmen muss auch die Wirksamkeit dieses Angebots in Frage gestellt werden.

Das Programm ‘Parler bambin’ hat in Frankreich für heftige Kontroversen gesorgt. Die kritisierten Punkte sind auch für die anderen hier beschriebenen Programme relevant. Kritisiert wird an der Sprachförderung durch Programme die utilitaristische Sicht auf die Sprache, die sich auf eine Auszählung des Wortschatzes beschränke (Golse, 2018). Dabei beschränkt sich die Sprache nicht nur auf eine operative Dimension, sondern wird in für das Kind wichtigen Beziehungen und Interaktionen aufgebaut (Bouve, 2015). Allgemein weisen die Kritiken darauf hin, dass die OECD empfiehlt, «kompensatorische Ansätze» zu vermeiden (Rayna, 2018), die Segregationseffekte zu verstärken drohten (Bonnafé & Cabrejo Parra, 2018). Punktuelle

kompensatorische Programme zielen darauf ab, die Auswirkungen sozialer Ungleichheiten zu verringern (Garnier, 2018), ohne ein staatliches Angebot der frühen Bildung zu schaffen (Boulidard & Coudroy, 2018). Auch der diagnostische Ansatz wird bemängelt; er widerspiegle eine zu normierte Sicht auf die Entwicklung in der frühen Kindheit (Ben Soussan & Rayna, 2018) und weise ein «Demokratie-Defizit» auf (Vandenbroeck, 2018, p. 272), weil er die Eltern aus dem Prozess ausschliesst. Darüber hinaus sei ein programmbasierter Ansatz eine Beschränkung der Professionalität der Fachpersonen auf ein Schema (Patras Mériaux & Desrumaux, 2018, p. 69).

Zu den Sprachförderprogrammen zeigt sich zusammenfassend: Im französischsprachigen Raum werden Sprachförderprogramme wegen der damit zusammenhängenden Separation von Kindern mit anderen Erstsprachen grundsätzlich kritisch betrachtet. Im deutschsprachigen Raum dominierten während der Jahrtausendwende strukturierte Sprachförderprogramme, welche auch selektiv eingesetzt wurden. Aufgrund mehrheitlich ernüchternder Ergebnisse zur Wirksamkeit dieser Sprachförderprogramme rückten vermehrt Konzepte der alltagsintegrierten Sprachförderung in den Fokus (Kammermeyer & Roux, 2013). Es zeichnet sich ab, dass besonders für Kinder im Alter bis zu drei Jahren dieser Ansatz vielversprechend ist (Egert & Hopf, 2016).

3.4.3 Alltagsintegrierte Sprachförderung

Bei den Ansätzen der alltagsintegrierten Sprachförderung liegt der Fokus auf den Handlungen und Praktiken der Fachperson. Die entsprechenden fachlichen Kompetenzen beruhen zu einem grossen Teil auf der Fähigkeit, sprachliche Interaktionen als Arbeitsinstrument zu nutzen (Filliettaz, 2012). Im Rahmen der alltagsintegrierten Ansätze sollen die Fachpersonen die sprachlichen Interaktionen so gestalten, dass Kinder ihre Sprachkompetenzen im alltäglichen Kontext aufbauen und erweitern können und so hinsichtlich ihrer aktuellen Entwicklungsziele individuell gefördert werden. Die Interaktionsqualität ist zwar gemäss einer Schweizer Beobachtungsstudie auf der Ebene der Fachperson-Kind Beziehung hoch, jedoch nicht in Bezug auf die kognitive Aktivierung (Perren, Frei, & Herrmann, 2016). Auch internationale Befunde weisen darauf hin, dass individuelle, sprachliche Anregungen in Alltagssituationen zu kurz kommen (Bouchard et al., 2010; Torr & Pham, 2016) und sich die sprachliche Prozessqualität nur auf einem mittleren Niveau bewegt (Kammermeyer & Roux, 2013). Verschiedene Studien zeigen, dass die Art und Weise der sprachlichen Interaktion in einem Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung der Kindern steht (Majorano, Cigala, & Corsano, 2009), z.B. während dem Freispiel (Goble & Pianta, 2017; McLeod, Kaiser, & Hardy, 2019), aber auch während Essenssituationen (Barnes, Grifenhagen, & Dickinson, 2020). In einer grossangelegten Studie mit 1131 Kindern aus Norwegen konnte gezeigt werden, dass sich die sprachliche Prozessqualität in Institutionen, welche von Dreijährigen besucht werden, positiv auf deren Wortschatz im Alter von fünf Jahren auswirkte. Der Effekt ist zwar gering (kleiner als der Einfluss der Sprachfähigkeiten der Kinder zu Beginn der Studie), weist aber trotzdem darauf hin, dass sich eine sprachlich reichhaltige Umgebung, die von responsiven Fachpersonen geprägt ist, welche Gespräche mit den jungen Kindern pflegen, positiv auf die kindliche Sprachentwicklung hinsichtlich des Wortschatzes auswirken (Hansen & Broekhuizen, 2020).

Der alltagsintegrierte Ansatz strebt daher allgemein eine Erhöhung der Prozessqualität in Bezug auf die Sprachförderung an. Die Fachpersonen werden darin geschult, im Alltag Situationen mit Potenzial für Sprachförderung zu erkennen und zu nutzen. In der Wirkungsforschung wird darum untersucht, ob Weiterbildungsangebote eine Veränderung der sprachlichen Interaktion zwischen Fachpersonen und Kindern bewirken (siehe Kapitel 3.6.5) und ob zudem ein Kompetenzzuwachs bei den Kindern zu erkennen ist. Dabei muss statistisch gezeigt werden können, dass bei Kindern, welche mit einem bestimmten Konzept gefördert werden, ein stärkerer Zuwachs an sprachlichen Kompetenzen stattfindet als bei Kindern, welche ein Angebot der frühen Bildung besuchen, in dem dieses Konzept nicht zur Anwendung kommt. Wirkungen auf der Ebene der Kinder konnten in Deutschland für die folgenden sorgfältig beforschten Konzepte der alltagsintegrierten Sprachförderung gefunden werden (Franziska Egert & Hopf, 2016, 2018b): 'Bewegte Sprache' (Madeira Firmino, Menke, Ruploh, & Zimmer, 2014), das 'Fellbach Projekt' (Beckerle, 2017), das 'Heidelberger Interaktionstraining' (HIT) (Buschmann, Jooss, Simon, & Sachse, 2010; Buschmann & Sachse, 2018) und 'Fühlen – Denken – Sprechen' (BiSS, 2019; von Salisch, Hormann, Cloos, Koch, & Mähler, 2021). Für das Konzept 'Mit Kindern im Gespräch' konnte bisher auf der Ebene der Fachpersonen eine längerfristige Optimierung der sprachlichen Handlungen nachgewiesen werden (Kammermeyer, Leber, et al., 2019), aber noch keine Effekte seitens der Kinder (Lee et al., 2014).

Egert und Hopf (2018a, p. 280) kommen in ihrem narrative Review zum Schluss, dass «die Ergebnisse zur Wirkung alltagsintegrierter Sprachförderung erste Evidenzen [bieten], dass die Optimierung von lebensweltorientierten Interaktionsprozessen zwischen Kind und Fachkraft zur alltagsintegrierten Förderung der Entwicklung ausgewählter sprachlicher Ebenen beitragen kann». Studien, die seither dazugekommen sind, weisen in dieselbe Richtung: So machten die Kinder, die mit dem Konzept 'Fühlen – Denken – Sprechen' gefördert wurden grössere Fortschritte bei komplexeren Sprachverarbeitungsprozessen und auditiven Gedächtnisleistungen (bei der morphologischen Regelbildung, dem Verstehen von Sätzen und dem Satzgedächtnis), was durch längere Gespräche und Dialoge, die mehr Gelegenheit zum Modelllernen und zur Korrektur bieten, erklärbar ist (Mähler & Koch, 2021). Was den expressiven Wortschatz anbelangt, konnte gar eine leichte kompensatorische Wirkung für Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache festgestellt werden. Das bedeutet, dass diese Kinder hinsichtlich der Wortschatzkompetenzen gegenüber den Kindern mit Deutsch als Erstsprache aufholen konnten (Skowronek, Hormann, Sting, & Mähler, 2021).

Weitere Konzepte und Untersuchungen betonen ebenfalls das Potenzial sprachlicher Bildung (Barkow & Müller, 2016; Gogolin et al., 2011; Jampert, Best, Guadatiello, Holler, & Zehnbauer, 2007; Lisker, 2013; Löffler & Vogt, 2020; Zimmer & Madeira Firmino, 2015).

In der französischsprachigen Schweiz richtet sich das Programm 'Parle avec moi' an alle Kinder, ohne sie hinsichtlich ihres sprachlichen Entwicklungstandes zu differenzieren. In Ergänzung zu den kindorientierten Aktivitäten konzentrieren sich die Aufgaben der spezifisch ausgebildeten Bezugspersonen dieses Programms auf die Ausbildung und Begleitung der Fachpersonenteams

(Filliettaz & Zogmal, 2021). In der Deutschschweiz basieren verschiedene Initiativen auf alltagsintegrierter Sprachförderung (Isler, Kirchhofer, Hefti, Simoni, & Frei, 2017; Kannengieser, Kappeler Suter, Aggeler-Lätsch, & Plangger, 2013; Löffler & Vogt, 2020).

Alltagsintegrierte Sprachförderung ist in der Regel universell gedacht und soll mittels der Verbesserung der Prozessqualität und anhand adaptiver Strategien allen Kindern zugutekommen. Es gibt Hinweise darauf, dass diese Art der Förderung auch bei Kindern mit anderen Erstsprachen und/oder einem tiefen sozioökonomischen Status wirksam ist. In den USA zeigt der Fokus auf die Prozessqualität in einem Angebot der frühen Bildung, dass Kinder mit einem tiefen sozioökonomischen Status oder einer anderen Erstsprache ihre sprachlichen Kompetenzen besonders stark steigern können (Kemp, 2014).

Alle Fachpersonen einer Einrichtung der frühen Bildung in Deutschland wurden hinsichtlich des Aufbaus eines förderlichen Gesprächsstils weitergebildet, indem sie ihr eigenes Sprachverhalten in der Praxis filmten und analysierten. Unabhängig von ihrem sprachlichen oder kulturellen Hintergrund zeigten alle Kinder der Versuchsgruppe höhere lexikalische Fähigkeiten als jene der Kontrollgruppe (Kemp, 2014; Schröder, Dintsioudi, List, & Keller, 2019). In Deutschland wurde mit dem Modellprogramm FÖRMIG die durchgängige Förderung der Bildungssprache für Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache und die Diagnostik fokussiert (Salem, 2010). Es konnte bislang keine Wirkung auf der Ebene der Kinder bestätigt werden (Hildenbrand, Heckt, & Pohlmann, 2016; Salem, 2013).

Durch die Erhöhung der Interaktionsqualität mit bestimmten Kindern werden auch Elemente mit selektiv indiziertem Charakter in die alltagsintegrierte Sprachförderung integriert (Beckerle, 2017; Buschmann & Sachse, 2018; Egert & Hopf, 2018b; Kammermeyer et al., 2018).

Der Besuch einer Einrichtung ermöglicht Kindern vermehrt von Alltagssituationen, die eine Kommunikation notwendig machen, zu profitieren. Gute Resultate zeigen sich auch, wenn spezialisierte Fachkräfte (insbesondere Logopädinnen und Logopäden) alltagsintegriert in der Einrichtung unterstützen. Dabei geht es darum, die Teilnahme des Kindes an alltäglichen Aktivitäten zu unterstützen, um die Fähigkeiten wie Gesprächsinitiative, Rollenwechsel und Gesprächsregeln zu fördern (Dionne, Mcintre, Bignasca, & Rezzonico, 2021). Dies ist auch vor dem Hintergrund wichtig, dass es Fachpersonen im Alltag nicht immer zu gelingen scheint, den Kindern mit geringen Sprachkompetenzen genügend Förderung zukommen zu lassen. Die Ergebnisse einer kanadischen Studie zeigen, dass der Einsatz von Sprachförderungsstrategien bei Kindern mit guten Sprachfähigkeiten häufiger vorkommt als bei Kindern mit Schwierigkeiten (Julien, 2019). Für Kinder mit Lernschwierigkeiten zeigt eine Studie aus Frankreich, dass das Erziehungspersonal nur wenige reflexive oder metasprachliche Aufgaben anbietet. Die kognitiven Fähigkeiten der Kinder werden nicht in gleicher Weise explizit und systematisch angesprochen (Joigneaux, 2009).

Bei der Förderung von Kindern mit anderen Erstsprachen ist die nonverbale Kommunikation ein wichtiges Tool, um das Verstehen der Kinder zu fördern. Forschungen unterstreichen, wie wichtig Gesten beim Spracherwerb in der frühen Kindheit allgemein und insbesondere bei mehrsprachigen Kindern

sind. Anhand eines Vergleichs von vier zweisprachigen Kitas in der Grenzregion zwischen Frankreich und Deutschland wurde die grosse Bedeutung des Nonverbalen aufgezeigt (Feig, 2020). Es konnte ein häufiger und unterstützender Gebrauch deiktischer und illustrativer Gesten nachgewiesen werden, der das Verständnis erleichtert (Feig, 2020). Dabei gilt es zu beachten, dass der Fokus nicht lediglich darauf liegt, dass die Kinder die Lokalsprache verstehen, sondern dass sie selbst zu Sprachproduktion ermutigt werden (Piker & Rex, 2008).

Alltagsintegrierte Sprachförderung fokussiert nicht nur auf den sprachförderlichen Dialog zwischen Fachperson und Kind, sondern auch darauf, dass Kinder in einem inklusiven Setting mit anderen Kindern sprechen. Als Teil der alltagsintegrierten Sprachförderung wird die Förderung der Interaktionen zwischen den Kindern gesehen. Fachpersonen werden darin geschult, die Kinder zu unterstützen, sich an andere Kinder zu wenden. Diese alltagsintegrierte Sprachförderstrategie wird ‘redirect’ genannt (Reichmann, 2020). Die Fachperson bietet dem Kind als Modell eine Aussage an, die es an ein anderes Kind richten kann, und sie gibt Hinweise, dass sich ein Kind an ein anderes Kind, und nicht nur an die Fachperson, wenden kann. Die Förderung des Austauschs zwischen den Kindern erwies sich in einer in Frankreich durchgeführten Studie als eine wirksame Massnahme (Delamotte-Legrand, 2008). In der Intervention ‘Let's Talk’ in den USA mit 176 Kindern wurde das Potential von Peers als Sprachmodelle gezielt genutzt, indem die Fachpersonen anhand von Sprachtests die Kinder in Zweiergruppen einteilten, in denen je ein Kind mit höheren und eines mit tieferen sprachlichen Kompetenzen vertreten war. Die Kinder spielten täglich während rund 15 Minuten gemeinsam in diesen Zweiergruppen mit speziellen Rollenspiel-Materialien. Die sprachlichen Kompetenzen der schwächeren Kinder verzeichneten während der Intervention einen signifikanten Zuwachs (Woodward, Haskins, Schaefer, & Smolen, 2004).

3.4.4 Sprachförderung durch die verstärkte Anerkennung von Familien- und Minoritätensprachen

Bei der frühen Sprachförderung stellt sich die Frage nach der Verbindung zwischen dem Erwerb der Erstsprache(n) und dem Erwerb der Lokalsprache. Die Förderung der Familiensprachen im Rahmen der frühen Bildung hat nicht zwingend einen direkten Einfluss auf den Erwerb der Unterrichtssprache (Partika, Johnson, Phillips, Luk, & Dericks, 2021). Eine Studie zu mehrsprachigen Kindern zeigt jedoch, dass die Unterstützung ihrer Lernstrategien den Spracherwerb allgemein fördert (Mileham, 2020). Im Übrigen ist die Qualität der familiären Anregung in der Erstsprache für die weitere Entwicklung der Sprache zentral (siehe Kapitel 3.1). Die Kenntnisse in der Erstsprache sind ausserdem wichtig für die mehrsprachige und multikulturelle Identität der Kinder (Layendecker, 2019). Wird der Mehrsprachigkeit Rechnung getragen, kann vermieden werden, dass die Sprachfördermassnahmen zu einer Kategorisierung von Kindern führen (Olsson, Dahlberg, & Theorell, 2016).

Panagiotopoulou (2017) unterstreicht, dass die frühe Sprachförderung häufig mit der Förderung der Schulsprache verbunden wird und dass Diversität und sprachliche Vielfalt oft nicht genügend Wertschätzung erhalten. Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit trägt zum familiären Zusammenhalt, zur Beziehung zu den Eltern, zu einer vielfältigen sprachlichen Umgebung zu Hause, zur psy-

chologischen Anpassung und zum Wohlbefinden sowie zur kognitiven und schulischen Entwicklung bei (Layendecker, 2019). Schwierigkeiten, sich der Lokalsprache zu bedienen, gehen nicht unbedingt auf eine mangelnde Beherrschung zurück, sondern können auch aus einem Gefühl der fehlenden Berechtigung zu sprechen, entstehen. Forschungen zeigen, dass die sozialen Praktiken vom sozialem Wert abhängen, der einer Sprache beigemessen wird. Die Sprache als eine soziale Praxis kann ein Instrument der Inklusion wie auch der Exklusion sein (Duchêne, 2012). Einzelne Studien zeigen, dass Fachpersonen der Mehrsprachigkeit dann positiver gegenüberstehen, wenn die von den Schülerinnen und Schülern gesprochenen Sprachen Unterrichtssprachen sind (z. B. Englisch, Spanisch oder Deutsch) (Auger, 2012b). Die Beherrschung einer anderen Sprache kann wertgeschätzt werden oder im Gegenteil als Hindernis für den Erwerb der Lokalsprache gelten, was bei den Kindern zu sprachlicher Unsicherheit führe (Auger, 2018, p. 60).

Ab den 1970er-Jahren wurden in Australien Massnahmen umgesetzt, um verschiedene Migrationssprachen besser zu berücksichtigen, wobei der Begriff der ‘Awareness of Language’ entwickelt wurde (Hawkins, 1984). Auch in Europa hat sich ein grösseres Bewusstsein für sprachliche Vielfalt herausgebildet. Bei der Unterstützung der Mehrsprachigkeit geht es nicht darum, den Erwerb der Erstsprache zu fördern, sondern alle in einem bestimmten sozialen Kontext gesprochenen Sprachen besser sichtbar zu machen (Panagiotopoulou, 2016; Röhner, 2005, 2007; Then de Lammerskötter, 2012). Dies trägt zur Legitimation von Migrationssprachen und ihres Werts bei und ist damit der Entwicklung der metalinguistischen Fähigkeiten aller Kinder zuträglich (Perregaux, 1994).

In Schweden sehen der Education Act und der Lehrplan für die Vorschulstufe eine Förderung der Erstsprache von fremdsprachigen Kindern vor (Ljunggren, 2016). Dabei sollen die Erstsprachen der Kinder im Alltag integriert werden, auch wenn die Fachpersonen diese Sprachen nicht beherrschen. Dank der Entwicklung eines digitalen Hilfsmittels können die Kinder beispielsweise mit einem digitalen Stift auf verschiedene Aufkleber mit einem Bild zeigen, und hören daraufhin Informationen zum Bild in ihrer Erstsprache, in Schwedisch sowie in den Erstsprachen aller anderen Kinder (Ljunggren, 2016).

In den französischsprachigen Ländern wird der Begriff «Eveil aux langues» für ähnliche Bemühungen verwendet, in erster Linie im Rahmen des Schulsystems. In der Schweiz stellt das Programm ‘Education et l'ouverture aux langues à l'école (EOLE)’ ein Konzept und didaktische Materialien bereit (Perregaux, 1994). Die Grundsätze und die pädagogischen Ziele werden für Vorschulkinder angepasst (Evenou, 2018). Um allen Familiensprachen einen Platz einzuräumen, arbeiten die Fachpersonen mit den Eltern zusammen und fragen beispielsweise nach verschiedenen Formulierungen zur Begrüssung oder der Bezeichnung bestimmter Gegenstände. Durch eine Sammlung von Bilderbüchern oder Musikstücken, die alle gesprochenen Sprachen repräsentieren, soll die Legitimität der unterschiedlichen Sprachen gestärkt werden. Beherrschen die Fachpersonen manche Sprachen nicht, trägt auch der Einbezug der Sprachkompetenzen der Eltern oder der Kinder zu deren Wertschätzung bei. Zum Teil wurden umfangreiche Massnahmen von ‘Eveil aux langues’ zur Sprachsensibilisierung für Vorschulkinder umgesetzt, beispielsweise in Frankreich (Stadt Paris) (Bezault & Candelier, 2015) oder in der Schweiz (Stadt Genf) (SDPE,

2003). Die Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt kann auch über Praktiken wie das 'Translanguaging' geschehen, bei dem in pädagogischen Aktivitäten die verschiedenen gesprochenen Sprachen der Kinder verwendet und akzeptiert werden (Young & Latisha, 2016).

Die pädagogischen Praktiken betreffend Mehrsprachigkeit unterscheiden sich je nach Land. Eine gross angelegte Studie bei Fachpersonen in Angeboten der frühen Bildung und bei Familien in vier Ländern identifiziert verschiedene Praktiken, von der Einsprachigkeit (Frankreich) über die Zweisprachigkeit Englisch/Spanisch (USA) bis zur Sichtbarmachung anderer Sprachen in Deutschland oder England (Rayna, 2016). Mit Ausbildungsmassnahmen sollen die Fachpersonen (und die Eltern) dafür sensibilisiert werden, der Sprachenvielfalt besser Rechnung zu tragen und die von Fachpersonen gesprochenen Sprachen zu anerkennen, namentlich indem sie ihre «Sprachenbiografie» erzählen (Bezault & Candelier, 2015).

Die Problematik der Anerkennung der Familiensprachen zeigt sich auch in Bezug auf die «Minoritätensprachen». Bei den ersten Erfahrungen mit 'Awareness of Language' in Australien wurden die Sprachen der Aborigines ausser Acht gelassen (Dompmartin-Norman, 2011). In der französischsprachigen Forschung wird die Thematik der regionalen oder Minoritätensprachen aufgrund unterschiedlicher Kontexte in verschiedenen Ländern behandelt. Dies betrifft das französischsprachige Kanada und das Bildungssystem von Quebec (Chartier, Dumaine, & Sabourin, 2011; Génier-Bédard & Roy-Charland, 2018), verschiedene europäische Regionen wie Irland (Hickey, 2013), die Bretagne (Riemersma & Bangma, 2012) sowie französische Überseegebiete wie die Insel La Réunion (Prax Dubois, 2014) oder Martinique (Miehakanda, 2012). Die verschiedenen Massnahmen unterstreichen, wie wichtig es ist, die Minoritätensprache in den Angeboten der frühen Bildung zu stärken und die Interaktionen zwischen Kindern in den Minoritätensprachen zu unterstützen. Hier ist die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den Fachpersonen entscheidend, wobei die Berücksichtigung der verschiedenen von den Fachpersonen gesprochenen Sprachen einen Beitrag leistet.

3.4.5 Bilderbuchbetrachtungen

Die Bilderbuchbetrachtung hat einen zentralen Stellenwert in der Sprachförderung in der frühen Kindheit (Mannhard, Horn, & Schmidberger, 2014; Steinmetzer, 2017). Der Begriff 'Freude' steht im Mittelpunkt der Lesepraxis mit Kleinkindern. Bücher in unerwarteten Kontexten können Denkräume öffnen (Aurenche, 2019). Die Lesefreude zielt darauf ab, dem Objekt Buch einen Platz als Kulturobjekt zu geben (Bonnafé, 2019). Manche Autorinnen und Autoren heben hervor, dass das Lesen mit kleinen Kindern zur Prävention von Illettrismus beitragen kann. Aktivitäten, die kleinen Kindern Bücher näherbringen, sind auch relevant für die Beziehungsarbeit mit der Familie (Roche, 2009, p. 164). Vielfältige Ansätze in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten sollten in ein Gesamtkonzept eingebunden werden, um die verschiedenen Initiativen zu bündeln. Solche Überlegungen bildeten auch die Grundlage für die Einrichtung eines Netzwerks zur Prävention von Illettrismus in Neuenburg (Chavaz, 2003).

Als besonders vielsprechend für die sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Kindern hat sich der Ansatz des dialogischen Lesens (Whitehurst et al., 1988) erwiesen. Darunter versteht man eine dialogorientierte

Kommunikation zwischen einer erwachsenen Person und einem oder mehreren Kindern während einer Bilderbuchbetrachtung. Während beim klassischen Vorlesen der/die Erwachsene liest und die Kinder zuhören, sind beim dialogischen Lesen die Kinder aktiv beteiligt und ihre Beiträge ausdrücklich erwünscht. Der/die Erwachsene stellt Fragen, gibt Impulse, greift die Beiträge der Kinder auf, führt sie weiter und bringt sie in einen Kontext. Ziele des dialogischen Lesens sind die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten sowie das Sammeln von positiven Erfahrungen mit Büchern und Sprache (Kraus, 2005). Obwohl das dialogische Lesen für Eltern von Kindern, die einen sprachlichen Rückstand aufweisen, entwickelt wurde, wird der Ansatz heute in variierender Form, mit verschiedenen Zielgruppen sowie unterschiedlichem Grad an Strukturiertheit durchgeführt. Das dialogische Lesen kann einerseits in Form eines Trainings, das sich an alle Kinder richtet, durchgeführt werden (Bleses et al., 2021; Holt & Asagbra, 2021). Das Trainingsprogramm SPELL etwa dauert 20 Wochen und zeichnete sich durch einen hohen Grad an Strukturiertheit aus (Bleses et al., 2018): es sind zehn Bilderbücher vorgegeben, die die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern in 40 vorgegebenen Lektionen à 30 Minuten anschauen sollen. Andererseits kann das dialogische Lesen in der alltagsintegrierten Sprachförderung eingebettet sein (Löffler & Vogt, 2020). Zahlreiche Interventionsstudien zum dialogischen Lesen können für diese Methode positive Effekte verbuchen. Beispielsweise zeigte eine Studie mit über 600 Kindern aus den Niederlanden einen kleinen, aber signifikanten Einfluss auf den aktiven Wortschatz der Kinder (van Druten-Frietman, Strating, Denessen, & Verhoeven, 2016). Auch Metaanalysen bestätigen die förderliche Wirkung der dialogischen Bilderbuchbetrachtung (Flack, Field, & Horst, 2018; Mol, Bus, & de Jong, 2009).

Effektiv ist weiter die Verbindung von Bilderbuchbetrachung mit weiterführenden Aktivitäten. In England wurden während zehn Wochen je eine Bilderbuchbetrachtung und ein dazu passendes Rollenspiel durchgeführt. Die Kinder der Interventionsgruppe zeigten einen signifikant grösseren Zuwachs beim aktiven und passiven Wortschatz sowie bei der durchschnittlichen Länge der kindlichen Äusserungen als die Kontrollgruppe (Lake & Evangelou, 2019).

Inzwischen sind auch Bilderbücher in Form animierter E-Books verfügbar. Untersuchungen weisen in die Richtung, dass animierte E-Books sich mindestens genauso gut für die Sprachförderung eignen wie analoge Bilderbücher (Broemmel, Moran, & Wooten, 2015) bzw. dass sich die Kinder mit einem animierten E-Book länger beschäftigen und so auch mehr lernen (Sun, Loh, & Roberts, 2019).

Beim Einsatz der Bilderbuchbetrachtung durch Fachpersonen ist die Qualität der praktischen Umsetzung wesentlich. Nicht immer gelingt es, dass die Sprache vornehmlich für buchbezogene Interaktionen und weniger zur Kontrolle der Kinder dient (Torr, 2020). Wichtig ist eine gezielte Anregung, damit das Kind aktiv ist. Denn durch diese Teilnahme können Fähigkeiten wie Problemlösen und Metakognition aufgebaut werden (Navarro-William, 2011).

Einzelne Stimmen äussern Kritik darüber, das Bilderbuch zur Sprachförderung zu nutzen. Es berge Risiken, die Vorlesekultur auf verbale oder lexikalische Stimulationen zu begrenzen (Giampino, 2020), weil dadurch eine Abneigung zum Lesen hervorgerufen werde, die nur schwer rückgängig gemacht werden könne (Lambert, 1990). Ein spielerischer Kontakt ist wichtig (Bonnafé, 1995).

Freude steht jedoch dem Erreichen von Bildungszielen nicht im Wege: dem Kind Vergnügen am Lesen zu vermitteln, stellt eine unverzichtbare Grundlage für den Stellenwert dar, den das grössere Kind dem Medium Buch im Laufe seiner Entwicklung einräumen wird (Thollon-Behar & Ignacchiti, 2019).

Die (dialogische) Bilderbuchbetrachtung ist auch ein praktikables und wirksames Instrument zur Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (Egert & Hopf, 2018b). Während Bilderbuchbetrachtungen scheint es Fachpersonen leichter zu fallen, Kinder mit unterdurchschnittlichen Kenntnissen der Lokalsprache adaptiv zu fördern als in anderen interaktiven Situationen (Beckerle & Mackowiak, 2019). Eine Meta-Analyse, die die Effekte von verschiedenen Bilderbuchinterventionen für Kinder im Alter von 3 - 8 Jahren mit einem Risiko für Leseschwierigkeiten fokussierte, zeigte positive Effekte in Bezug auf das Sprachverständnis und den Wortschatz (Swanson et al., 2011). Auch das in seiner Wirksamkeit gut belegte Heidelberger Interaktionstraining, welches für Kinder mit Spracherwerbsstörungen entwickelt wurde, enthält das dialogische Lesen als eine der zentralen Strategien, um die Sprachentwicklung der Kinder positiv zu beeinflussen (Buschmann & Sachse, 2018).

Es gibt Hinweise darauf, dass Kinder mit sprachlichen Risiken von strukturierteren Interventionen, welche sich um Bücher und Geschichten drehen, profitieren können. Im Rahmen einer Interventionsstudie in Deutschland mit 89 Kindern mit geringen Deutschkenntnissen dienten als Medium Hörspiele, welche speziell für das Erlernen von bestimmten Wörtern produziert wurden. Die Kinder der Kontrollgruppe hörten kommerzielle Hörspiele. Die Kinder der Interventionsgruppe verzeichneten einen grösseren Wortschatzzuwachs (Cinar & Hardy, 2017). Universelle und selektiv indizierte Ansätze können in diesem Kontext auch kombiniert werden. So zeigt die zusätzliche Förderung von Kindern mit sprachlichen Risiken Wirkung (Kong, Carta, & Greenwood, 2021; Zucker et al., 2021).

In Angeboten der frühen Bildung können mehrsprachige Bilderbücher als Anlass dienen, mit Kindern über Sprachen und Kulturen ins Gespräch zu kommen. Dabei ist ein feinfühliges Vorgehen der Fachperson zentral (z.B. offene statt direktive Fragen), um die Privatsphäre der einzelnen Kinder zu wahren (Quiring & Vogt, 2020). Diese Art der Bilderbuchbetrachtung hat ausserdem ein hohes Potenzial für die plurilinguale Sprachförderung, da Bilderbücher in den Familiensprachen wie in der Bildungssprache eingesetzt werden können. In mehrsprachigen Kontexten zielt das Lesen in den verschiedenen in der Familie gesprochenen Sprachen somit darauf ab, die Schamgefühle in Bezug auf die Herkunftssprache zu nehmen (Nex, 2011). In Veranstaltungen wie Lesungen für Kinder ist es möglich, soziale und kulturelle Verbindungen zu schaffen. Es geht einerseits darum, den Kindern zu vermitteln, sich ohne sprachliche Unsicherheit oder Scham über ihre Familienkultur zu äussern, andererseits aber auch die Bildungsinstitutionen zu verändern, um die «Angst vor der Mehrsprachigkeit» zu überwinden (Hélot & Stevanato, 2020, p. 73).

3.4.6 Angebote für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf

Im Zentrum der Aufmerksamkeit sollen Kinder mit doppelten Risiken stehen, die einen besonderen Bildungsbedarf haben und deren Familien benachteiligt sind. Es ist zum

Beispiel bekannt, dass die sprachlichen Fähigkeiten junger Kinder mit einer Autismusspektrumstörung auch vom sozioökonomischen Status abhängen. Entsprechend wichtig ist eine frühe und gezielte Förderung (Olson et al., 2021). Kinder mit besonderem Bildungsbedarf sollen bereits vor dem Schuleintritt familienergänzende Betreuungseinrichtungen bzw. vorschulische Förderprogramme besuchen. Dabei wird auf ein inklusives Setting geachtet, d.h. diese Kinder sollen Einrichtungen bzw. Förderprogramme mit ihren typisch entwickelten Peers besuchen.

In den USA ist bereits seit den 1970er Jahren gesetzlich verankert, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen möglichst inklusiv gefördert werden sollen (IDE-A. 1997 cit. in Schochet et al., 2020). Heute besuchen in den USA etwa 75% der Kinder mit besonderem Bildungsbedarf center-basierte Vorschulprogramme in inklusiven Settings. Lediglich 25% der Kinder mit besonderem Bildungsbedarf nehmen therapeutische bzw. separate Einrichtungen (Schochet et al., 2020) in Anspruch. Es zeigt sich, dass gerade Kinder mit einer Autismusspektrumstörung sprachlich von einer inklusiven Förderung profitieren (Ferguson et al., 2020; Strain, 2017). Auch für andere Kinder mit besonderem Bildungsbedarf trifft dies zu (Maiorca-Nunez, 2017). Gerade auch Kinder mit einer verzögerten Sprachentwicklung, die zudem eine andere Erstsprache sprechen, benötigen genügend Zeit für den Zweitspracherwerb da sich dieser langsamer vollzieht (Smolander, Laasonen, Arkkila, Lahti-Nuuttila, & Kunnari, 2021).

In Deutschland sichert das Projekt ‘Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten’ (SUBIK) Kindern eine entsprechende Unterstützung durch Expertinnen und Experten der sprachbehinderten Pädagogik. Die Förderung findet in einer altersheterogenen Gruppe statt, der sowohl sprachentwicklungsverzögerte Kinder wie auch Kinder mit altersgerechter Sprachentwicklung angehören (Wiedemann-Mayer & Maier, 2009).

Andere Konzepte aus dem nordamerikanischen Raum beinhalten in Ergänzung zur inklusiven Förderung die selektiv indizierte Förderung von Kindern mit sprachlichen Schwierigkeiten in Kleingruppen im Rahmen von gezielten Interventionen (Zucker et al., 2021). Kinder im Alter von 3–8 Jahren mit einem sprachlichen Rückstand wurden über einen Zeitraum von zwölf Wochen in jeweils 20-minütigen Einheiten in Kleingruppen gefördert. Diese Lektionen beinhalteten Aktivitäten zur Förderung von Syntax und Semantik und fokussierten sowohl das Sprachverstehen wie auch die Sprachproduktion (Phillips, 2014).

Eine Studie aus Deutschland zur Integration hörgeschädigter Kinder in den Kindergarten zeigt auf, dass die Interaktionen im Kindergarten zwar eingeschränkt waren aber durchaus funktionierten. Hörende Kinder gingen auf die Bedürfnisse der hörbehinderten Kinder ein, auch wenn sich zeigte, dass die hörbehinderten Kinder wenig Spielpartnerinnen und Spielpartner hatten (Diller, 2009). Eine Studie aus den USA zu drei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen zeigte, dass diese Kinder verschiedene Aspekte der verbalen und nonverbalen Sprache einsetzten, um mit anderen zu interagieren (Deeg, Farrand, & Oakes, 2020).

Fachpersonen können Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen beim Wortschatzerwerb unterstützen, indem sie sogenannte ‘iconic gestures’ anwenden. Auch Kinder ohne besonderen Bildungsbedarf profitieren davon (Vogt & Kauschke, 2017). Allgemein ist der

Einsatz von Gestik für Kinder mit besonderen Bedürfnissen wichtig. Eine Untersuchung zeigte, dass die Fachpersonen jedoch stark auf Sprache fokussieren und die gestische Kommunikation selten einsetzen, obwohl diese Kommunikation bei Kindern mit besonderem Bildungsbedarf wichtig und wirkungsvoll ist: In der vorsprachlichen Phase produzieren diese Kinder fast doppelt so viele Gesten wie Kinder ohne Beeinträchtigungen und verfügen zudem über ein grösseres Gestenrepertoire (Julien-Gauthier, Dionne, Héroux, & Mailhot, 2012).

3.4.7 Zusammenfassend zu Angeboten der frühen Sprachförderung

Sprachförderung geschieht durch Anregung beim Besuch einer Einrichtung der frühen Bildung, durch Interaktion mit den Fachpersonen, wie auch im Kontakt mit den Peers. Dieser Effekt zeigt sich insbesondere für mehrsprachige Kinder, die die Bildungssprache als Zweitsprache lernen, für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten bzw. belasteten Familien und für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf.

Im Kontext der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung kommen Sprachförderprogramme, alltagsintegrierte und kombinierte Zugänge vor, teilweise auch unter Einbezug der Eltern oder unterstützt durch spezialisierte Fachpersonen. Universelle und selektiv indizierte Massnahmen können kombiniert werden. Für selektiv indizierte Massnahmen ist eine angemessene Sprachdiagnostik relevant. Diese birgt jedoch wegen der grossen Variablität auch Risiken und ist möglicherweise vor allem dann angezeigt, wenn Spracherwerbsstörungen und Beeinträchtigungen vermutet werden.

Alltagsintegrierte Ansätze sind erfolgsversprechender als Sprachförderprogramme, die für alle Lernenden gelten oder Programme, die in separativen Settings durchgeführt werden. Alltagsintegrierte Sprachförderung stellt jedoch sehr hohe Ansprüche an die professionellen Kompetenzen der Fachpersonen. Sprachförderung, welche Bilderbuchbetrachtungen ins Zentrum stellt, weist häufig positive Effekte auf.

Die Wirkungsforschung ist jedoch auch limitiert, da sehr viele Faktoren auf den Spracherwerb wirken, die häufig nicht erfasst werden können. Es fehlen insbesondere Studien zu Angeboten für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf. Weiter unterscheiden sich die Initiativen in der Wahl der Ansätze und deren Kombination, den Wirkungszeiten und der Präzision bei der Messung der Sprachkompetenzen.

3.5 Angebote für Eltern

Franziska Vogt & Marianne Zogmal

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, hat die sprachförderliche Qualität der Anregung im familiären Umfeld für den Spracherwerb eine äusserst hohe Bedeutung. Der Einbezug der Eltern in die Sprachförderung, mit dem Ziel, dass diese den Spracherwerb ihres Kindes stärken, ist zentral (Morrow, 2005; Nocus & Bodin, 2020; Youngquist & Martinez-Griego, 2009) und fördert die Chancengleichheit für Kinder aus benachteiligten Familien (Tazouti, Thomas, & Hoareau, 2020). Die Angebote der Elternbildung zielen darauf ab, die Kompetenzen der Eltern in der Interaktion mit dem Kind zu stärken (Bigras et al., 2017) und Barrieren zwischen Fachpersonen und Eltern zu reduzieren (Sawyer, Manz, & Martin, 2017). In einer Meta-Analyse mit 101 Studien zeigten sich Effekte von Elternbildung auf die Sprachentwicklung sowie auf andere Entwicklungsbereiche (Jeong, Franchett, Ramos de Oliveira, Rehmani, & Yousafzai, 2021). Wirksam sind besonders Elternbildungsangebote, die die Sensitivität der Eltern und die Eltern-Kind-Interaktion stärken und im ersten Lebensjahr des Kindes einsetzen (Jeong et al., 2021).

Viele Ansätze zur Unterstützung des Spracherwerbs von Kleinkindern enthalten eine Komponente, die sich an Eltern und Familien richtet. Betreffend des Zusammenspiels von Elementen der Elternbildung und der Sprachförderung der Kinder in einem Angebot der frühen Bildung, wie auch zur Förderung der Familiensprachen bestehen einige Forschungslücken. Bei Ansätzen der frühen Sprachförderung, die sich an Eltern richten, sind insbesondere Massnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit ('Eveil aux langues') zentral, die alle Sprachen wertschätzen (Alexandre, Allali, & Guyader, 2016). In mehrsprachigen Kontexten würden frühe Sprachförderungsmassnahmen für mehrsprachige Kinder ohne Einbezug der Eltern bedeuten, eine der Sprachen des Kindes aufzugeben (Paze, Schwob, Vopin, & Skoruppa, 2021).

Panagiotopoulou (2017) unterstreicht als ein Kriterium der politischen Gestaltung von Massnahmen zur frühen Sprachförderung den Umgang mit Migrationssprachen und damit der Einbezug der Eltern. Zahlreiche Initiativen fokussieren Angebote für Kinder (Kapitel 3.2 und 3.4), enthalten jedoch auch Angebote für Eltern, und/oder sie zielen auf die Professionalisierung der Fachpersonen. Häufig kann in der wissenschaftlichen Evaluation nicht unterschieden werden, welchen Beitrag die Elternbildung im Vergleich zu den anderen Elementen der Intervention ausmacht, sondern es werden für die gesamte Intervention Wirkungen auf den Spracherwerb gefunden, z.B. in Kanada (Stevens et al., 2019) und in den USA (Zucker et al., 2021). Head-Start Programme in den USA umfassen in einem kombinierten Ansatz Hausbesuche und Förderung in einer Institution; wenn beide Elemente verbunden werden, zeigen sich für die Sprachentwicklung positivere Effekte (Love et al., 2005). Der breit erforschte 'Abecedarian Approach' mit dem Fokus Sprachförderung umfasst neben der Sprachförderung in den Kitas auch einen Elternbildungsaspekt: Eltern wurden zuhause besucht und nahmen an wöchentlichen Gruppentreffen teil (Love et al., 2005).

Bei Kindern aus Familien, die gleichzeitig mit sozialen, migrationsbedingten und psychischen Problemen konfrontiert sind, kommt dem Fokus auf die Eltern-Kind Beziehung

und die Elternbildung noch grössere Bedeutung zu (Feldmann, Navarro-Maous, & Ahovi, 2013). Die Einbeziehung der Eltern erleichtert den Spracherwerb in sehr benachteiligten Kontexten. Strukturen wie die «crèches parentales» in Frankreich, in denen Eltern und Fachpersonen bei der Betreuung der Kinder zusammenkommen, fördern diese Beteiligung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Einbeziehung der Eltern ein Schlüsselfaktor für die Erhöhung des kognitiven Anregungsgehalts (Santolini, Danis, & Tijus, 1996) und für den kindlichen Spracherwerb ist.

Ob eine Intervention für die Eltern einen zusätzlichen Effekt zum Besuch eines Angebots der frühen Bildung auf die Sprachentwicklung der Kinder hat, untersuchte eine Meta-Analyse mit 124 amerikanischen Studien. Es wurden kleine bis mittlere positive Effekte für Elternbildungsinterventionen gefunden (Joo et al., 2020). In einer grossangelegten dänischen Studie erhielt ein Teil der Eltern zusätzlich zweimal pro Woche Materialien und Aufträge, die sie mit den 3–6 jährigen Kindern zuhause durchführen sollten; dies als Ergänzung zum Kindergarten, den alle besuchten. Dabei wurde keine zusätzliche Wirkung des Einbezugs der Eltern gefunden, was vermutlich daran lag, dass die Eltern diese Aufgaben nicht längerfristig umsetzen mochten (Bleses et al., 2018).

Zur Motivierung der Eltern werden auch monetäre Anreize eingesetzt. Als Beispiel eines universellen Angebots mit Elternbildung für alle Eltern ist das innovative Projekt Chancenreich zu nennen, das in der deutschen Stadt Herford umgesetzt und evaluiert wird. Die Angebote der frühen Bildung sind zugänglich. Mit einem Bonussystem erhalten die Erziehungsberechtigten bis zu 500 Euro, wenn sie die kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen wahrnehmen, mindestens ein Elternbildungsangebot besuchen, das Kind spätestens ab drei Jahren eine Kita besucht und die Eltern bei drei Haubesuchen mitmachen (Wilke, Hachfeld, & Anders, 2018).

Die Intervention Chancenreich wird wissenschaftlich evaluiert. Sie führt insgesamt zu höherem Wortschatz bei den Kindern. Untersucht wurde weiter die Wirkung zweier Typen von Elternkursen: Förderung der Interaktion zwischen Eltern und Kindern und Kurse zu Erziehungskompetenzen. Die Kurse zur Förderung der Interaktion zwischen Eltern und Kindern waren zunächst wirkungsvoller (Wilke et al., 2018). Für den Wortschatz im Alter von fünf Jahren war sowohl die Teilnahme an Chancenreich insgesamt, als auch die Kurse zu Erziehungskompetenzen im Speziellen wirksam (Cohen, Schünke, Vogel, & Anders, 2020). Die Motivierung durch finanzielle Anreize zur Teilnahme an einem Elternbildungsangebot in der frühen Bildung wird von allen Eltern geschätzt und ist der am häufigsten genannte Grund zur Teilnahme. Positiv zu werten ist die daraus resultierende soziale Durchmischung, die durch dieses universelle Angebot erreicht werden kann (Anders, Hachfeld, & Wilke, 2015).

3.5.1 Bilderbuch-Verteil-Programme und dialogische Bilderbuchbetrachtung

Gemeinsame Bilderbuchbetrachtung ist ein wesentliches Element der frühen Sprachförderung, wie in Kapitel 3.1.2 und 3.4.4 gezeigt wird. Angebote für Familien fokussieren darum ebenfalls Bilderbücher.

In den USA erhalten Kinder im Alter von 0–5 Jahren durch das Projekt *Imagination Library* monatlich ein Bilderbuch kostenlos zugestellt. Untersucht wurden 2500 teilnehmende Kinder: Kinder, die länger teilnahmen, zeigten bessere Kompetenzen in der phonologische Bewusstheit, d.h. in einer Lese-Vorläuferfähigkeit (Skibbe & Foster, 2019). Die Befragung der Eltern zeigte, dass die Eltern ihren Kindern häufiger vorlasen; für viele der Kinder waren diese Bilderbücher die einzigen, die sie hatten. Diese sehr kostengünstige Intervention hat demnach positive Auswirkungen (Skibbe & Foster, 2019). Wirkungsvoll ist zudem die Massnahme, ein Lebensmittelprogramm für von Armut betroffene Familien mit einer Initiative für das Bilderbuchbetrachten zu ergänzen, wie eine Studie mit 600 Familien in Texas zeigt. Dabei ist der Zugang zu Büchern sowie die Information über die Bedeutung des Vorlesens wesentlich (Harris et al. cit Neuharth-Pritchett, 2007).

In der deutschsprachigen Schweiz sind zwei Projekte verbreitet, 'Buchstart' (Kovalik, 2010) und 'Schenk mir eine Geschichte'. 'Schenk mir eine Geschichte' verfolgt auch Ziele der Elternbildung. Zwei wissenschaftliche Evaluationen (Diez Grieser & Dreifuss, 2015; Isler & Künzli, 2008) betonen den grossen Erfolg in Bezug auf die Ziele und Zielgruppe. Bei 'Schenk mir eine Geschichte' treffen sich Familien in monolingualen Gruppen in den Migrationssprachen mit Leseanimatorinnen und –animatoren. Für die Elternbildung muss auf deren Weiterbildung in dialogischer Bilderbuchbetrachtung Wert gelegt werden (Isler & Künzli, 2008). Insgesamt betrachtet ist das Angebot zentral für die Förderung der Familiensprachen und – durch die Leseanimation in der Familiensprache – den Aufbau literaler Kompetenzen; es bietet zudem wichtige soziale Kontakte für Kinder und Eltern (Diez Grieser & Dreifuss, 2015; Isler & Künzli, 2008). Die befragten Eltern geben an, häufiger zuhause Bilderbücher zu betrachten (Diez Grieser & Dreifuss, 2015).

Weitere Angebote stellen nicht nur Bücher zur Verfügung oder Animieren zur Bilderbuchbetrachtung und für den Bibliotheksbesuch, sondern leiten Eltern explizit an, wie sie die Vorlesesituation sprachförderlich und dialogisch gestalten können. Elternkurse zur dialogischen Bilderbuchbetrachtung führen zu mehr Vorlesesituationen in der Familie und zeigen hinsichtlich der kindlichen Sprachkompetenzen Wirkung, so beispielsweise in den USA (Zevenbergen, Worth, Dretto, & Travers, 2018) und in Deutschland (Niklas & Schneider, 2015). In einer Intervention in den USA wurde die dialogische Bilderbuchbetrachtung zwischen Kita und Familie abgestimmt, die Eltern bekamen über sechs Wochen hinweg jede Woche dasselbe Bilderbuch wie in der Kita und wurden zum dialogischen Lesen zu Hause ermutigt (Kim & Riley, 2021). Dies führte zu erheblichen Verbesserungen in den frühen Sprachkompetenzen und in den Kompetenzen zur Literalität.

Angebote zur Förderung der Bilderbuchbetrachtung für Eltern und Kinder werden unterschiedlich durchgeführt. Eine Studie aus England vergleicht dialogische Bilderbuchbetrachtung für Eltern und Kinder in der Kita der Kinder und durchgeführt durch die Fachperson, mit einem Fokus auf Dialog und Beteiligung, mit einem Angebot in der Bibliothek, das eher als Vorlesesituation gestaltet ist (Lingwood, Levy, Billington, & Rowland, 2020). Das Angebot in der Kita wurde besser besucht und führte zu mehr Freude an der dialogischen Bilderbuchbetrachtung. In Bezug auf Wirkungen auf die Sprachkompetenzen konnten keine Effekte gefunden werden. Ein Projekt in Hamburg umfasst gemeinsame ausserschulische Aktivitäten der

Eltern, Kinder und Fachpersonen, wie Besuche in Bibliotheken oder Museen (Salem & Rabkin, 2010).

Für Elternangebote zur Sprachförderung ist die Förderung der Erstsprache(n) der Familie zentral. In Australien werden Eltern-Kind-Gruppen Spielgruppen genannt: in diesen Spielgruppen, die häufig von Fachpersonen geleitet werden, treffen sich Eltern und Kinder zum Spiel, zum Austausch und für Anregungen. Dabei werden Spiele und dialogische Bilderbuchbetrachtung eingeführt (Page et al., 2019). Die indigenen Eltern werden darin bestärkt, die Bilderbücher mit den Kindern in der Erstsprache der Familie zu betrachten. Es finden sich positive Effekte auf die Sprachkompetenzen der Kinder wie auch auf allgemeine kognitive Fähigkeiten. Auch Sprachkurse für die Eltern können ein Kontext zur Anregung von Bilderbuchbetrachtung mit den Kindern sein. Im Kontext des *Head Start* Zwei Generationen Programms in den USA erhalten die Eltern, die einen Sprachkurs besuchen, auch Impulse zur Entwicklung ihres Kindes und zur Förderung, beispielsweise mit dialogischer Bilderbuchbetrachtung. Dies hat positive Auswirkungen auf die Anregungsqualität in der Familie. Zudem lernen diese Eltern die Lokalsprache schneller als jene in Sprachkursen ohne die Thematisierung der Förderung ihrer Kinder (Eckrich Sommer et al., 2020).

Zahlreiche Initiativen zielen darauf ab, Bilderbücher für Kleinkinder besser zugänglich zu machen und Bilderbuchbetrachtungen in der Familie anzuregen (Drouin & Hamadache, 2020; Laubier, Marin, Savitzky-Midena, & Tesson, 2019; Skibbe & Foster, 2019). Mehrere Vereine, insbesondere in Frankreich, bieten Aktivitäten wie das Lesen von Bilderbüchern, Märchen oder mehrsprachigen Büchern an. In der Regel handelt es sich um integrierte Ansätze, die sich gleichzeitig an die Kinder, ihre Eltern und die begleitenden Fachpersonen richten. Solche Initiativen können von Vereinen wie beispielsweise ‘Baobab’ (Drouin & Hamadache, 2020) oder in Kitas umgesetzt werden (Laubier et al., 2019). In vielen entsprechenden Initiativen gehört der Austausch mit den Eltern dazu. Bibliotheken für Eltern in Angeboten der frühen Bildung und Familienzentren zielen darauf ab, das Buch als kulturellen Gegenstand zu etablieren, der einen Austausch zwischen den Eltern und dem Quartier als Ganzes ermöglicht (Boyer et al., 2016).

Leseaktionen werden in der Regel von den Fachpersonen aus der Praxis oder mit deren Mitarbeit vor Ort entwickelt. Solche Bildungsangebote können auch mit einem mehrjährigen Coaching begleitet werden (Hochart & Petit-Dubousquet, 2020). Für eine solche Begleitung von Kindern und ihren erwachsenen Bezugspersonen (Eltern, Personal der Betreuungs- und Bildungseinrichtungen) bietet ein in der Westschweiz entwickeltes Projekt eine Ausbildung für Leseanimatorinnen und -animatoren mit vielfältigen Inhalten an (Entwicklung des Kindes, Jugendliteratur, Kunstgeschichte, Mediationstechniken). Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Freude am Entdecken und Weitergeben von Geschichten (Böhi, Praplan, & Zanini, 2016, p. 7). Diese sind vergleichbar mit den Projekten ‘Buchstart’ und ‘Schenk mir eine Geschichte’ in der Deutschschweiz.

Da diese Initiativen auf Freude, Austausch und die Beteiligung der Kinder, Familien und Fachpersonen ausgerichtet sind, werden die verschiedenen erwähnten Massnahmen nicht empirisch evaluiert. In manchen Forschungen werden die pädagogischen Praktiken im Bereich des Vorlesens für Kinder

analysiert. Es zeigt sich, dass die Durchführung von Leseaktivitäten mit Kindern und Eltern in gewissen Kontexten den Stellenwert des Buches im Alltag der Kita nicht unbedingt verändert: Der Umgang mit dem Buch als Gegenstand bleibt in vielen Kitas weiterhin «tabu» (Ignacchiti, 2016, p. 269). Die Bücher sind für die Kinder nicht frei zugänglich, weil sie beschädigt oder zerrissen werden könnten.

Die Analyse der Wirkungszusammenhänge zwischen elterlichen Überzeugungen gegenüber dem Herkunftsland und der Schweiz mit 252 Kindern aus Basel-Stadt zeigt, dass neben dem Besuch eines Angebots der frühen Bildung, das den stärksten Einfluss auf die Deutschkompetenzen der Kinder hat, auch die Deutschkompetenzen und die Überzeugungen der Eltern einen Effekt haben. Als Schlussfolgerung wird vorgeschlagen, dass nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern in Förderangebote für Deutsch einbezogen werden sollten (Troesch, Segerer, Claus-Pröstler, & Grob, 2020).

3.5.2 Elternprogramme für Kinder mit besonderen Bedürfnissen

Elternbildung für Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist besonders wichtig und anspruchsvoll sowie erfolgsversprechend. Eltern sprechen mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen häufig in einem befehlenden und wertenden Sprachstil und gehen weniger auf die Themen der Kinder ein (Girolametto, Hoaken, Weitzman, & van Lieshout, 2000). Elterntrainings können einen responsiven und fördernden Kommunikationsstil stärken.

Die Meta-Analyse zu Interventionen für Eltern mit Kindern mit einem Risiko für Spracherwerbsstörungen (Heidlage et al., 2018) zeigt, dass Interventionen wirksam sind, die das Spiel und gemeinsame Alltagsaktivitäten und Routinen fokussierten sowie diejenigen, die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung ins Zentrum stellen. Die Effekte sind stärker für Kinder mit primärer Spracherwerbsstörung im Vergleich zu geringeren Effekten für Kinder, bei denen die Spracherwerbsstörung eine Folge einer anderen Beeinträchtigung darstellt. Für die Unterstützung der Eltern von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf und Spracherwerbsverzögerungen ist demnach die multiprofessionelle Zusammenarbeit sinnvoll. In der logopädischen Fachberatung für heilpädagogische Früherziehende werden die Früherziehenden darin beraten, wie sie bei Besuchen mit den Eltern Sprachförderung thematisieren können (Steiger-Müller, 2009).

Das Eltern-Kind-Programm ‘Schritte in den Dialog’ für Familien mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern ist ein praxisnaher Ansatz für die frühe Sprachtherapie (Möller, 2009). Die Eltern werden gestärkt und lernen Strategien zur Förderung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit ihrer Kinder (Möller & Spreen-Rauscher, 2009). Die Fragebogenbefragung der Eltern zeigt, dass die Eltern Fortschritte bei ihren Kindern wahrnehmen. Ähnliche Befunde zeigen sich in einer Umsetzung des Heidelberger Elterntrainings zur frühen Sprachförderung für Eltern mit Kindern mit einer rezeptiven Sprachentwicklungsverzögerung. Die Eltern lernen in sieben zweistündigen Workshops Sprachlernmöglichkeiten im Alltag, Sprachlehrstrategien und die Anpassung an den Entwicklungsstand des Kindes und reflektieren ihre Anwendung zuhause mit Videosupervision (Buschmann, 2012).

Die Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen und Eltern ist zuweilen erschwert, da Fachpersonen teilweise ein negatives Bild

der Sprachpraktiken in der Familie haben; sie befürchten, dass die Eltern keinen breiten Wortschatz verwenden und/oder keine vertieften Gespräche stattfinden würden. Solche Vorurteile können die Zusammenarbeit behindern (Canut, Husianycia, Jurdain, & Cappele, 2021). Als Unterstützung wird ein Kommunikationsheft als Begleitinstrument zwischen Klinikärztinnen bzw. -ärzten und Eltern während einer fünfwöchigen Intervention für Kinder im Alter von 2–6 Jahren mit einer diagnostizierten Sprachentwicklungsbeeinträchtigung eingesetzt (Pelatti, Martino, & Wilson, 2020). Die Kommunikation kann so verbessert werden.

3.5.3 Methoden der Elternbildung und Erreichung der Eltern

Die Erreichung der Eltern für Elternbildung, die die frühe Förderung und/oder die Sprachförderung betreffen, ist anspruchsvoll. Familien mit tiefem sozioökonomischem Status nehmen häufig an Programmen und Studien nicht teil. In einem Projekt zu dialogischer Bilderbuchbetrachtung in England wurden die Hinderungsgründe erfasst und zu überwinden versucht (Lingwood et al., 2020). Entscheidend für die Erreichung der Eltern sind demnach der Einbezug von lokal verankerten Organisationen und Gatekeepern, bekannte und gut erreichbare Orte der Durchführung sowie eine urteilsfreie Kommunikation, damit sich Familien nicht als ‘Zielperson’ fühlen (Lingwood et al., 2020). Laut einer Studie in Frankreich, schaffen Angebote der frühen Bildung für alle Familien eine reichere interaktive Dynamik in den Bildungsangeboten, wenn die Kinder nicht nach ihren Sprachkenntnissen unterschieden werden (Charmetant, 2016).

In den USA werden im Rahmen von ‘Head Start’ verschiedene Formen zur Elternaktivierung eingesetzt, wie Workshops, Hausbesuche, Elternabende, Newsletter, wobei sich Workshops als für den Spracherwerb wirkungsvollste Art herausstellten. Wenn die Workshop-Leitenden die Eltern in ihrer Erstsprache ansprechen konnten, war dies besonders wirksam. Insgesamt war jedoch die Teilnahme an den Workshops nicht immer so hoch, wie erhofft (Koch, 2018).

Die Perspektiven der betroffenen Familien müssen berücksichtigt werden, um Ungleichheiten abzubauen, wie eine sozialkritische Analyse der Universität Fribourg zeigt (Conus & Knoll, 2020). Die Selbstbestimmung der Familien darf nicht eingeschränkt werden (Vandenbroeck, 2018).

Wie eine Meta-Analyse belegt, bestehen Schwierigkeiten in der sprachlichen Verständigung mit den Eltern, was zu sprachlichen Brüchen in der Kommunikation führt (Aghallaj, Van der Wildt, Vandenbroeck, & Agirdag, 2020). Deshalb ist es wichtig, dass Fachpersonen der frühen Bildung für die Gespräche mit den Eltern interkulturelle Dolmetschende beiziehen können.
In den USA besuchten im Kontext von *Head Start* die Fachpersonen die Eltern und Kinder punktuell zuhause, mit der Unterstützung eines/einer Dolmetschenden (Sheridan, Knoche, Kupzyk, Edwards, & Marvin, 2011). Es zeigten sich positive Wirkungen in verschiedenen Sprachkompetenzbereichen. Ein Forschungsprojekt zu Elterngesprächen mit der Unterstützung von interkulturellen Dolmetschenden ist im Rahmen der Kita-integrierten Deutschförderung in der Stadt Zürich im Gange (Bohler, in Vorb).

Viele verschiedene Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den Eltern werden im Kontext der frühen Sprachförderung vorgeschlagen, von individuellen Elterngesprächen, Tür- und Angelgesprächen über Eltern-Kind-Anlässe zu indirekter Zusammenarbeit wie Materialangebote. Diese umfassen verschiedene Aktivitäten, wie «Material anbieten, Material herstellen, Austausch anregen, Informieren und Wissen vermitteln, Beobachten, Erleben und Anwenden» (Zumwald, Itel, & Vogt, 2015, pp. 16-17). Eltern in Hamburg stellten mit den Fachpersonen gemeinsam Materialien her, die die Eltern zuhause mit den Kindern einsetzten (Salem & Rabkin, 2010).

Für Spielgruppen und Kitas in der Deutschschweiz, die an einem Sprachfördercoaching-Programm teilnahmen, zeigten sich unterschiedliche Muster der Zusammenarbeit mit Eltern: «Kitas fokussieren stärker auf direkte individuelle Elterngespräche, die Spielgruppen auf die direkte Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern bei zielgerichteten Besuchen in der Spielgruppe und Anregungen für Zuhause» (Vogt, Zumwald, & Itel, 2018, p. 161), wie die explorative und qualitative Studie mit 41 Spielgruppen und Kitas im Kanton St.Gallen zeigt.

Angebote, die Eltern und Kinder gemeinsam ansprechen, sind vielversprechend. In Frankreich können Kinder im Alter von zwei Jahren in benachteiligten Stadtvierteln in spezifischen Vorschulklassen ab zwei Jahren betreut werden (Torterat, Blazin, Cros, Jarrige, & Morel, 2019). Die Eltern nehmen gemeinsam mit den Fachpersonen an Aktivitäten teil, die mit den Kindern durchgeführt werden. Diese Aktivitäten sollen die Interaktionen zwischen den Kindern und den beteiligten Erwachsenen unterstützen und bieten somit Gelegenheiten zum Spracherwerb. Für die Eltern schaffen diese Workshops die Möglichkeit, sich selbst als gleichgestellte Erziehungsberechtigte zu sehen (Torterat et al., 2019). Wichtig für die gemeinsamen Angebote ist, dass sie früh einsetzen. Mit einer kostenlosen Eltern-Kind-Spielgruppe für Eltern und Kinder ab zwei Jahren konnte für die teilnehmenden Kinder der Aborigines in Australien gezeigt werden, dass die Teilnahme zu besserer Anregung in der Familie und zu höherem Wortschatz im Alter von vier Jahren führt (Williams, Berthelsen, Viviani, & Nicholson, 2017).

Elterntreffpunkte bilden ebenfalls einen niederschwelligen Zugang. In der Studie Chancenreich zeigt sich, dass besonders Eltern mit tieferen Bildungsabschlüssen diese eher nutzen. Es gelingt also, diese sonst oft schwierig zu erreichende Zielgruppe zu gewinnen (Anders et al., 2015). Die ‘Maisons vertes’ (Aubourg, 2009) bestehen vor allem in Frankreich, aber auch in der Westschweiz seit über 30 Jahren und beziehen sich auf eine psychoanalytische Perspektive, die von den Arbeiten von Françoise Dolto beeinflusst ist. Sie bieten allen Kindern und ihren Betreuenden eine bedingungslose Aufnahme an. Durch die gleichzeitige Anwesenheit von Kindern und Eltern schaffen diese Angebote Austauschmöglichkeiten unter den Eltern und mit Fachpersonen. Für die gelebte Sprachenvielfalt in Familienzentren ist es hilfreich, wenn mehrsprachige Fachpersonen ihre Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen; weiter sind Weiterbildungen für situative Sprachförderung sowie eine Reflexion der professionellen Orientierungen im Team wichtig (Sechtig, Schubert, & Roux, 2020).

Verschiedene Interventionen mit Eltern mit dem Fokus Sprachförderung enthalten neben Kursen und Gruppentreffs auch Coachings, wobei die Eltern von den Expertinnen und Experten eine Rückmeldung zu ihrem Sprachförderverhalten erhalten. Bei

der amerikanischen Intervention ‘LENA Start’ (Elmquist, Finestack, Kriese, & Lease, 2021) nahmen die Eltern an Kursen, Gruppentreffen und einem Coaching teil. Dabei wurde über 13 Wochen jede Woche eine Audioaufnahme erstellt, anhand derer die Expertin oder der Experte den Eltern individuell Rückmeldung und Sprachtipps zur Förderung von häufigen und qualitativ hochstehenden Interaktionen gab. Es zeigten sich Wirkungen hinsichtlich der Anzahl an kindlichen Äusserungen und Interaktionen. Die intensivste Form von Interventionen zur frühen Sprachförderung in den USA umfasste Sprachförderung in der Kindergruppe in der Kita, Videos und Materialien für die Eltern sowie einen Hausbesuch mit einem Coaching und anschliessender individueller telefonischer Beratung zu Sprachförderung. Diese Kombination führt zu mehr Zuwachs bei den Sprachkompetenzen (Zucker et al., 2021).

Hausbesuchsprogramme haben eine lange Tradition (Duffee, Mendelsohn, Kuo, Legano, & Earls, 2017). Das HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters) Programm zielt auf verschiedene Bereiche der kognitiven Entwicklung. HIPPY wurde in den 1980er Jahren in Israel entwickelt und in den USA und weiteren Ländern umgesetzt und evaluiert (Goldstein 2017). Es basiert darauf, sozioökonomisch benachteiligte Familien durch Besuchende zu unterstützen, die Kinder zu fördern und umfasst Materialien wie Bilderbücher, Spielzeug, Buntstifte, Scheren und ähnliches. Als Methode wird das Modelllernen fokussiert. Die Besuchenden zeigen den Eltern, wie sie mit dem Kind spielen und es fördern können (Brown, 2015). HIPPY erweist sich in Hinblick auf die Entwicklungsrisiken für Kinder von jugendlichen Müttern als wirksam (Brown, 2015).

In der Schweiz ist das Hausbesuchsprojekt a:primo verbreitet. Die Hausbesuchenden teilen mit Familien die Sprache und den kulturellen Hintergrund. Das Programm enthält zahlreiche Anregungen zum gemeinsamen Spiel und zur Interaktion, was die Sprachförderung in der Familiensprache stützt. A:primo stützt sich auf das Programm Schrittweise, das in den Niederlanden und in Deutschland umgesetzt wurde (Sann & Thrum, 2004). Neben den Spielanregungen für zuhause, wie sie durch die Hausbesuchenden vermittelt werden, ermöglicht a:primo auch Unterstützung darin, an Austauschgruppen teilzunehmen oder dem Kind den Zugang zu einer Spielgruppe zu ermöglichen. Die wissenschaftliche Evaluation mit 117 Familien in der Schweiz ergab, dass sich die Kinder im Normbereich entwickeln konnten (Lannen & Duss, 2020).

Weiter ist in der Schweiz das Elternprogramm ‘Parents as Teachers’ (PAT) verbreitet. PAT wurde in den 1980er Jahren in Amerika entwickelt und breit erforscht (Lathi, Evans, Goodman, Cranwell Schmidt, & LeCroy, 2019). Es basiert auf monatlichen Hausbesuchen in den ersten drei Lebensjahren durch eine Fachperson. In einer Studie mit 255 Familien in der Region Zürich, die zufällige der Interventions- oder Kontrollgruppe zugewiesen wurden, zeigten sich Wirkungen von PAT auf Sprach- sowie weitere Kompetenzen (Schaub, Ramseier, Neuhauser, Burkhardt, & Lanfranchi, 2019). Besonders Familien, die zahlreichen Belastungen ausgesetzt sind, profitieren stark.

Wirkungsvoll sind weiter Netzwerke, wie sie in Femmes-Tische aufgebaut werden. Die Austauschrunden mit Müttern, die eine Sprache und einen kulturellen Hintergrund teilen, fokussieren verschiedene Themen. Ziel ist es, einen aktiven Austausch zwischen den

Teilnehmenden zu ermöglichen und Anregungen darin zu geben, wie eine Thematik weiterverfolgt werden kann, z.B. Weitergabe der Familiensprache, Teilnahme an Angeboten wie Spielgruppen für die Lokalsprache (femmes-tische, 2019).

3.5.4 Zusammenfassend Angebote für Eltern

Zusammenfassend sind Angebote wirksam, die möglichst früh beginnen und welche die Interaktionsqualität zwischen Eltern und Kindern fördern. Elternbildungsangebote für Sprachförderung umfassen die Themen Aufmerksamkeit und Dialog (z.B. Alltagsroutinen, Spiel), dialogische Bilderbuchbetrachtung sowie Sprachförderstrategien in Anlehnung an die alltagsintegrierte Sprachförderung (Heidlage et al., 2018; Roberts, Curtis, & Sone, 2019). Im Fokus zahlreicher Angebote für Eltern stehen Bilderbücher. Wirkungsvoll ist die kostenlose Verteilung von Bilderbüchern, insbesondere in Kombination mit Lebensmittelhilfen, Angebote in den verschiedenen Migrationssprachen sowie Elternbildung zur dialogischen Bilderbuchbetrachtung. Elternbildungsangebote tragen signifikant zusätzlich zu den Angeboten für Kinder, beispielsweise den Besuch einer Kita, zur Entwicklung der Kinder bei. Häufig werden Angebote für Eltern mit denen für Kinder kombiniert, bzw. Angebote für Eltern mit ihren Kindern geschaffen. Für die Erreichung der Familien, besonders der benachteiligten Familien, sind niederschwellige Angebote wie Familienzentren und Hausbesuche wichtig. Wirkungsvoll für alle Eltern ist ein universelles Angebot mit Elternbildung, Kinderarzt- und Kita-Besuch, das mit einem finanziellen Anreiz motiviert.

3.6 Angebote für Fachpersonen

Franziska Vogt & Marianne Zogmal

Angebote für Kinder und Eltern zur frühen Sprachförderung betreffen häufig auch die Professionalisierung der beteiligten Fachpersonen. Für die frühe Sprachförderung werden Fachpersonen wie Kita-Mitarbeitende, Mütter-Väterberatende oder Spielgruppenleitende spezifisch weitergebildet. Die Wirkung der Professionalisierungsmassnahmen auf das Handeln der Fachpersonen und auf den Spracherwerb der Kinder wird in der Forschung breit untersucht.

Für die Wirkung von Aus- und Weiterbildungen für Fachpersonen mit dem Fokus frühe Sprachförderung sind hinsichtlich des kindlichen Spracherwerbs gemäss verschiedener Studien signifikante Effekte zu finden, beispielswiese in einer Meta-Analyse zu europäischen Forschungen (Jensen & Würtz Rasmussen, 2019). In einer sehr differenzierten und längsschnittlichen Analyse mit Kontrollgruppe wurde die Wirkung einer mehrsprachigkeitsunterstützenden Sprachförderung mit 199 Fachpersonen in Deutschland untersucht. Es zeigten sich die signifikante Zunahme an Wissen bei der Interventionsgruppe, keine Veränderungen der Einstellungen und heterogene Resultate betreffend der Performanz. Die Verbindung von Wissen und Handeln ist, wie auch in anderen Bereichen der Professionsforschung deutlich wird, sehr anspruchsvoll (Kratzmann, Sawatzky, & Sachse, 2020).

Es wird zunächst diskutiert, welche professionellen Kompetenzen für die frühe Sprachförderung wichtig sind, und welche Vorgaben im Bildungssystem demnach nötig sind. Weiter werden Formen der Weiterbildung und ihre Wirkung dargestellt sowie Themen mit Fokus auf die alltagsintegrierte Sprachförderung erläutert. Weiter werden Befunde zu Professionalisierung für die Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf diskutiert.

3.6.1 Kompetenzprofile für die Aus- und Weiterbildung

Die im Auftrag von Savoir Social erstellte Studie zum «Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung» (Dubach et al., 2018) zeigt auf, dass die Expertinnen und Experten einen Bedarf an Professionalisierung im Bereich Sprachförderung ausmachen, es jedoch mehrheitlich kritisch sehen, wenn nur einzelne Fachpersonen eine entsprechende, spezifische Ausbildung machen würden – zum einen, weil Sprachförderung für alle Fachpersonen ein zentraler Kompetenzbereich sein sollte, zum andern, um nicht bestehende Ausbildungsgänge zu konkurrieren. Bedarf an besserer Qualifizierung wird in den folgenden Bereichen gesehen: Sprachverhalten, fehlendes Wissen zur alltagsintegrierten Sprachförderung und zur Sprachentwicklung, Schwierigkeiten in der Umsetzung, und Umgang mit Mehrsprachigkeit (Dubach et al., 2018).

Die Vorbehalte gegenüber einer Spezialisierung einzelner Fachpersonen zu Sprachförderfachpersonen können auch mit internationalen Befunden begründet werden: Eine Meta-Analyse basierend auf 16 Studien zur Wirkung der Spezialisierung als Sprachförderfachperson ergab nur sehr schwache Effekte (Nocita et al., 2020).

Verschiedene Kompetenzraster können dazu dienen, die Professionalisierung der Fachpersonen für die frühe Sprachförderung auszurichten. Der Wegweiser «Inklusive Sprachliche Bildung» der deutschen Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF, 2016) enthält Definitionen von Kompetenzen wie beispielsweise «Kommunikation bei und zwischen den Kindern anbahnen, ihre Fortsetzung anregen und unterstützen sowie weitere Kinder einbeziehen» und «Adaptive Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder» und differenziert diese in Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz.

3.6.2 Interventionen auf der Ebene des Systems

Interventionen, die über die Einrichtungen der frühen Bildung und über deren Fachpersonen Wirkungen bei den Kindern erzielen wollen, umfassen unter anderem Rahmenlehrpläne. Wesentlich sind curriculare Vorgaben (Joo et al., 2020) sowie ein Fokus auf den Kompetenzaufbau für alltagsintegrierte Sprachförderung in der Aus- und Weiterbildung. In der Schweiz besteht mit dem Orientierungsrahmen (Wustmann Seiler & Simoni, 2016) eine curriculare Orientierung, die zwar nicht verbindlich, jedoch sehr breit abgestützt ist (Faeh & Vogt, 2021). Der Orientierungsrahmen ist jedoch sehr stark aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive verfasst. Hier wird Sprache und Kommunikation in den Kontext der kindlichen Entwicklung des Selbstbildes gesetzt. Es werden allgemeine sprachförderliche Handlungsweisen der Erwachsenen beschrieben, die der alltagsintegrierten Sprachförderung entsprechen (z.B. Dialog, versprachlichen) und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit erwähnt, jedoch keine Kompetenzen beschrieben. Im Gegensatz dazu ermöglicht das Curriculum der Erfahrungsfelder der Stadt Zürich Beobachtungspunkte zu erfassen, welche die von den Kindern zu erwerbenden Kompetenzen in Sprache und Kommunikation umschreiben (Walter-Laager, o.J.).

Im vom SBFI am 17. August 2021 genehmigten Rahmenlehrplan für die Bildungsgänge der höheren Fachschulen «Kindheitspädagogik HF», der für den Abschluss dipl. Kindheitspädagogin bzw. -pädagoge HF gilt, werden weder die Thematik der frühen Sprachförderung noch die Herausforderungen der Sprachentwicklung insgesamt erwähnt (SAVOIRSOCIAL & SPAS, 2021). Auch ohne spezifische bzw. explizite Erwähnung ist die Sprachentwicklung aber implizit in mehrere allgemeine Prozesse des Berufsfeldes und in die damit verbundenen Kompetenzen integriert: Dabei geht es um die Förderung der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes, die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung und der Lernfortschritte des Kindes, die Erarbeitung und Umsetzung des pädagogischen Konzepts sowie die Zusammenarbeit mit den Familien und die Begleitung der Eltern.

In Finnland wurde untersucht, inwieweit sich die Einführung eines Rahmenlehrplans für die frühe Bildung von 0–6 Jahren in der Praxis niederschlägt; die Untersuchung fokussiert eine ethnographische Fallstudie eines Kindergartens mit zehn Fachkräften in drei Kindergartengruppen (Korkeamäki & Dreher, 2012). Während der Rahmenlehrplan stärkere Leitlinien als zuvor bestimmt, wurde die Umsetzung in weiten Teilen den Fachkräften überlassen. Die Wirkung war wenig konsistent.

Eine Intervention auf der Ebene des Curriculums verlangt demnach nach einer Weiterbildungsoffensive, um Wirkung zu zeigen. In Australien zeigt sich, dass Fachpersonen mit einem Hochschulabschluss (Bachelor) bessere Kompetenzen für die frühe Sprachförderung aufweisen als jene mit einem Berufsabschluss (Han & Degotardi, 2021). Als Schlussfolgerung wird auf die Bedeutung der Vorgaben zur Qualifikation von Fachpersonen in Kitas aufmerksam gemacht.

Weiter unterscheiden sich die Professionalisierungsinitiativen dahingehend, ob einzelne Verantwortliche bestimmt und weitergebildet werden, die in einer Einrichtung die Sprachförderung voranbringen sollen, ob die Weitergabe an das Team unterstützt wird oder ob ganze Teams weitergebildet werden. In England wurden pro teilnehmende Kita eine Fachperson als Verantwortliche bestimmt und qualifiziert (Kidd & Rowland, 2021), wobei unterschiedliche Formen und Zeitgefässe zur Verfügung standen, die insgesamt zu einer besseren Sprachförderqualität in den teilnehmenden Kitas führten. Lisker (2011) stellt Beispiele verschiedener deutscher Bundesländer dar; häufig wurde pro Kita eine Sprachförderfachkraft qualifiziert, wobei der Umfang von einem dreistündigen Kurs bis hin zu einer dreiwöchigen Weiterbildung variiert. Im Gegensatz zur Qualifikation einzelner Fachpersonen wird bei ‘parler bambin’ das ganze Fachpersonen-Team einer Kita für die frühe Sprachförderung weitergebildet. In den Weiterbildungen wird darauf geachtet, dass die Fachpersonen zur Umsetzung in ihrer Kita ermutigt werden (Bergeron-Morin, Hamel, & Bouchard, 2020). Ein Konsolidierungs-Workshop wird ein Jahr nach der Weiterbildung mit dem Team durchgeführt, um sicherzustellen, dass auch neu dazugekommene Fachpersonen für ‘parler bambin’ qualifiziert sind (De Chaisemartin et al., 2021).

Als Rahmenbedingung einer Weiterbildung beeinflusst der zeitliche Umfang die möglichen Effekte: für eine wirkungsvolle Weiterbildung erwies sich 45–60 Stunden als sinnvoll (Egert, Fukkink, & Eckhardt, 2018). Die geltenden Richtlinien in der Schweiz beinhalten jedoch keine generelle Weiterbildungsverpflichtung für Fachpersonen der frühen Bildung wie Kita-Mitarbeitende oder Spielgruppenleitende (Faeh & Vogt, 2021) und auch keine Vorgaben in Bezug auf die zu behandelnden Kompetenzbereiche.

3.6.3 Formen der Weiterbildung

Wirkungen von Weiterbildungen auf Sprachkompetenzen der Kinder zeigen sich in der Meta-Analyse vor allem dort, wo Weiterbildungsinhalt und zu fördernde Kompetenzen der Kinder sehr eng aufeinander abgestimmt sind (Brunsek et al., 2020).

Bei Weiterbildungen wird generell auf eine aktive Beteiligung der Fachpersonen geachtet. Es werden Instrumente wie Videofilme, Rollenspiele und die Analyse von Praxisbeispielen eingesetzt, um die Reflexion der Fachpersonen anzuregen. Weiterbildungen mit einem Coaching-Anteil sind wirkungsvoller, wie eine Meta-Analyse basierend auf 64 Studien (Brunsek et al., 2020) zeigt. Beispielsweise wurden in USA 291 Fachpersonen verglichen, die entweder nur eine Weiterbildung, eine Weiterbildung mit Coaching oder keine Weiterbildung erhielten. Die Gruppe mit Weiterbildung und Coaching zeigte signifikante Verbesserungen in ihrer Praxis, die Gruppe, die lediglich eine Weiterbildung besuchte, unterschied sich kaum von der Kontrollgruppe. Die Studie umfasste Fachpersonen in Kitas wie auch Tagesfamilien. In den Tagesfamilien zeigten sich bei Weiterbildung mit Coaching sehr starke Ef-

fekte. Als Grund wird vermutet, dass die Betreuungspersonen in Tagesfamilien bisher kaum Weiterbildungen erhielten (Neuman & Cunningham, 2009). Auch weitere Studien fanden stärkere Effekte für Weiterbildungen kombiniert mit im Vergleich zu jenen ohne Coaching bzw. fehlender Weiterbildung (Moreno, Green, & Koehn, 2015).

Zahlreiche Weiterbildungen basieren auf der Reflexion über fremde sowie eigene Videoausschnitte (Müller, Schulz, Geyer, & Smits, 2017). Eine qualitative, rekonstruktive Studie mit acht Kita-Fachpersonen in Deutschland untersuchte das Potenzial der videobasierten Reflexion als Weiterbildungsintervention (Durand, Hopf, & Nunnenmacher, 2016). Die Kita-Fachpersonen videografierten sich selber, betrachteten ihr Video im Beisein einer neutralen Person und schätzten ihre Sprachförderkompetenzen mit dem Kompetenzraster DO-RESI (Lilian Fried & Briedigkeit, 2008) ein. In der Studie wird in der Schlussfolgerung das reflexive Potenzial der Videobetrachtung betont. Es sei jedoch auch wichtig, dass eine externe Sicht miteinbezogen wird, damit individuelle Rechtfertigungsstrategien nicht unhinterfragt bleiben. In Schweden wurde ein videobasiertes Coaching als Kita-interne Weiterbildung in neun Einrichtungen durchgeführt. Die Studie ist insofern interessant, als dass der Eingangsbereich (die Garderobe) fokussiert wurde (Nordberg, 2021). Dort wurde die Situation des Ankommens bzw. des Nach-Draussen-Gehens während 30 Minuten gefilmt. Danach analysierten die Fachpersonen das Video gemeinsam mit einer Trainerin/einem Trainer anhand eines Beobachtungsbogens. Dabei lag das Augenmerk auf dem sprachförderlichen Kontext und den sprachförderlichen Interaktionen. Nach sechs Wochen wurde die Analyse wiederholt. Es zeigte sich, dass die Fachkräfte den sprachförderlichen Kontext wirkungsvoll weiterentwickelten, die Interaktionen wurden jedoch nur in einzelnen Förderstrategien verändert (Nordberg, 2021). Videobasierte Weiterbildungen in der Romandie zielen nicht nur auf die Implementierung von Sprachförderstrategien; im Zentrum steht auch das Verstehen und die Analyse von Interaktionen mit Kindern. Im gemeinsamen Austausch setzen sich die Fachpersonen mit Vorstellungen über Sprache auseinander. Sprache wird nicht mehr nur auf ein Lern- und Entwicklungsobjekt reduziert, sondern auch als Handlungs- und Koordinationsmittel verstanden (Filliettaz & Zogmal, 2021). Weiterbildung mit videobasiertem Coaching wird in der Deutschschweiz auch mit Spielgruppenleitenden wirkungsvoll eingesetzt; dabei wurden diese zu Moderierenden für kollegiales Videocoaching ausgebildet und begleitet (Isler, Hefti, Kirchhofer, Künzli, & Rohde, 2019).

Einzelne Studien stellten konkret verschiedene Professionalisierungsprogramme einander gegenüber. Ein Vergleich der Weiterbildung von Sprachförderkräften mit ‘Mit Kindern im Gespräch’ und ‘Sprache - Schlüssel zur Welt’ bei rund fünfzig Kita-Fachpersonen zeigt, dass ‘Mit Kindern im Gespräch’ effektiver ist (Kammermeyer, Leber, et al., 2019). Diese Weiterbildungen sind stärker auf Handlungskompetenzen ausgerichtet, es werden Sprachförderstrategien vermittelt und geübt. Dies geschieht mittels Aufgaben, Rollenspielen, Praxisaufgaben sowie Videoanalysen und Coachings (Kammermeyer, Metz, et al., 2019), während die Vergleichsgruppe neben Handlungskompetenzen auch Wissenserwerb fokussiert und sich auf Vortrag und Diskussion als Weiterbildungsformen stützt (Kammermeyer, Leber, et al., 2019).

Die digitalen Technologien eröffnen neue Weiterbildungsformen. Ein Literaturreview (Snell, Hindman, & Wasik, 2019) vergleicht Interventionen mit Ferncoaching zu Live Videos, Ferncoaching durch Videomitteilungen oder Emails, Online-Kurse in Gruppen sowie online Lernmaterialien. Zusammenfassend sind die Effekte auf die Sprachförderung der Lehrpersonen und auf das kindliche Lernen mit denen der Präsenz-Weiterbildungen ebenbürtig (Snell et al., 2019). Dementsprechend ist es wichtig, das Potenzial von digitalen Tools in der Weiterbildung zu erkunden (Grifenhagen, Barnes, Collins, & Dickinson, 2017). Auch eine Studie aus den USA zeigt Wirkungen von Online Mentorings ohne Weiterbildungsveranstaltungen, sondern nur ergänzt mit Materialien für die Sprachförderung (Solari, Zucker, Landry, & Williams, 2016).

3.6.4 Themen der Weiterbildung

Die in der Literatur häufig genannten Weiterbildungsinhalte umfassen linguistische Grundlagen, (Zweit-) Spracherwerb, Sprachstanderhebung und Sprachförderung sowie Sprachförderstrategien, Migration und Mehrsprachigkeit oder interkulturelle Kompetenz (Boily & Bissonnette, 2019; Greine, 2007 ; Hopp, Thoma, & Tracy, 2010; Müller et al., 2017; Tracy, Thoma, Ofner, & Michel, 2012).

Für die frühe Sprachförderung ist der Aufbau einer Kommunikationskultur wesentlich, bei der «das Kind etwas zu sagen hat» (von Behr, 2011, p. 27) und die nonverbalen Äusserungen des Kindes von den Fachkräften aufgenommen werden. Ziel der Weiterbildung ist es demnach, die Haltung des Zuhörens und Abwartens zu stärken. Für die Kita-Fachpersonen ist die Bestätigung, dass sie wirksame Sprachförderung machen, wenn sie ‘nur’ zuhören und warten, eine sehr wichtige - und stressreduzierende – Intervention (Feig, 2020). Für die Weiterbildung in alltagsintegrierten Sprachförderstrategien wird der Dialog zwischen Fachperson und Kindern fokussiert (Vogt et al., 2015). Ziel ist es nicht, zahlreichere Sprachfördertechniken für Sprachlernen einzusetzen, sondern diese dialogförderlich auszurichten (Hormann, Neugebauer, & Koch, 2021).

Interkulturelle Kompetenz ist auch für die Elternzusammenarbeit wichtig, damit kategorialen Einteilungen überwunden und keine Entweder-oder-Barrieren errichtet werden (Rayna, 2011). Entscheidend ist demnach, die Kontinuität im Spracherwerb gemeinsam mit den Familien zu erarbeiten (Canut et al., 2021). Für diese Zusammenarbeit im Kontext der Mehrsprachigkeit ist es wesentlich, dass Fachpersonen lernen, die Perspektive der Eltern einzuholen, zu nutzen und auf allfällige Unsicherheiten in Bezug auf den mehrsprachigen Spracherwerb zu reagieren (Michael-Luna, 2013). Weiterbildung soll darauf abzielen, dass Fachpersonen die eigenen impliziten und expliziten Differenzhandlungen reflektieren (Panagiotopoulou, 2017) und einen «anerkennenden, sensiblen und ressourcen-orientierten Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität» (Herwartz-Emden & Schulheiss, 2016, p. 151) pflegen. Zudem soll auch an konkreten Umsetzungsmöglichkeiten zur Wertschätzung von verschiedenen Erstsprachen gearbeitet werden (Wiesmann & Hofbauer, 2017).

Die Weiterbildungsinhalte umfassen zudem verschiedene Disziplinen, wie beispielsweise das Projekt ‘Cap-Lang’, bei dem entwicklungspsychologische, psycholinguistische und sprachdidaktische Perspektiven integriert werden (Sales Cordeiro et al., 2020). Für den Aufbau der Diagnosekompetenz und die Sprachförderkompetenz wird emp-

fohlen, dass Fachpersonen ein Sprachlerntagebuch führen, in dem sie die Beobachtungen notieren, aber auch Überlegungen ausführen, wie sie das Kind fördern könnten (von Ochsenstein, 2017).

Entsprechend der Unterscheidung der Angebote für Kinder kann auch bei den inhaltlichen Schwerpunkten der Weiterbildung zwischen der Vermittlung von kursorischen Sprachförderprogrammen und alltagsintegrierter Sprachförderung unterschieden werden. Während kursorische, separate Sprachfördereinheiten häufig über Materialien und Anleitungen gesteuert sind und eher wenig Weiterbildung benötigen, erfordert die alltagsintegrierte Sprachförderung eine Strategie für eine Professionalisierung.

3.6.5 Weiterbildung und alltagsintegrierte Sprachförderung

Wie schon in Kapitel 3.4 betont wurde, erfordert die alltagsintegrierte Sprachförderung hohe professionelle Kompetenzen seitens der Fachkräfte, da sie situativ, adaptiv und gezielt die Sprachförderstrategien in Interaktionen mit den Kindern einsetzen sollen (Kucharz, 2017; Masson & Bertin, 2021). Dementsprechend gibt es zahlreiche Studien zur Wirkung der Weiterbildung von Fachpersonen in Bezug auf die alltagsintegrierten Sprachförderung.

Die Kompetenzen für alltagsintegrierte Sprachförderung wurden in Weiterbildungen mit dem Motto «Learning Language and Loving it» aufgebaut (Weitzman & Greenberg, 2002); Wirkungen der Weiterbildung, die auf das Sprachverhalten der Fachpersonen und die Kompetenzen der Kinder abzielten, konnten in verschiedenen Studien gezeigt werden (Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2006; Johanson, Justice, & Logan, 2016). In England bildeten Logopädinnen und Logopäden Fachpersonen mit dem Fokus alltagsintegrierte Sprachförderung weiter; es zeigten sich grössere Auswirkungen auf das kommunikationsförderliche als auf das gesprächshinderliche Verhalten (McDonald et al., 2015). In einer Studie mit 45 Kita-Fachpersonen aus Deutschland, Kindergartenlehrpersonen und Spielgruppenleitenden in der Schweiz wurde eine Weiterbildung zu den Sprachförderstrategien der alltagsintegrierten Sprachförderung entwickelt (Vogt et al., 2015). Mittels Videoaufnahmen im Alltag der Fachpersonen wurde die Wirkung der Weiterbildung auf das sprachförderliche Handeln untersucht. Es zeigte sich eine Zunahme der Dauer und Qualität der Dialoge, des Modellierens und der Wortschatzerweiterung. Hingegen verwendeten die Fachkräfte auch nach der Weiterbildung nicht adaptivere, sprachförderlichere Fragen (Vogt et al., 2015).

Weiterbildungen zur dialogischer Bilderbuchbetrachtung zeigen ebenfalls Wirkung (Holt & Asagbra, 2021; van Druten-Frietman et al., 2016). Eine Meta-Analyse zu Interventionen für die Bilderbuchbetrachtung zeigte eher geringe Effekte, möglicherweise wegen zu geringer Intensität (Noble et al., 2019). Neben Bilderbüchern kommen immer mehr auch digitale Formate zum Einsatz (Bilderbuch-Apps, Bücher mit digitalen Funktionen mittels Vorlesestift etc.); auch für diese Möglichkeiten sind Weiterbildungen angezeigt (Yang, 2016).

Weiterbildungen auf der Grundlage alltagsintegrierter Sprachförderung werden ergänzt durch verschiedenen weiteren Schwerpunkten, so beispielsweise Bewegung (Madeira Firmino et al., 2014), Verhaltensunterstützung (Cunningham, Hemmeter, & Kaiser, 2020), wissenschaftliches Denken und Emo-

tionswissen unter dem Titel «Fühlen-Denken-Sprechen» (von Salisch et al., 2021). Es zeigte sich eine Veränderung von einer «reinen Ablauforientierung» zu einer Bildungsorientierung beim Essen und bei der Bilderbuchbetrachtung (Cloos, Koch, Mähler, & von Salisch, 2019, p. 16). Weiter wurden Effekte auf die sprachliche Entwicklung der Kinder hinsichtlich des expressiven Wortschatzes, des Sprachverständnisses, der grammatikalischen Fähigkeiten sowie des phonologischen Gedächtnisses nachgewiesen.

3.6.6 Professionalisierung der Fachpersonen für Inklusion

Für die alltagsintegrierte Sprachförderung von Kindern mit Spracherwerbsstörungen wurde das Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung (Buschmann et al., 2010) für Fachpersonen angepasst (Buschmann & Jooss, 2011; Buschmann & Sachse, 2018). In einer Studie mit 52 Kita-Fachpersonen in Deutschland zeigten sich positive Effekte, beispielsweise sank im Vergleich zur Kontrollgruppe der Sprechanteil der Fachpersonen der Interventionsgruppe und die Sprachfreude der Kinder nahm zu (Simon & Sachse, 2011). Die Effektivität konnte in verschiedenen weiteren Studien nachgewiesen werden (Buschmann, Degitz, & Sachse, 2014; Sachse, Schuler, & Budde-Spengler, 2016; Simon & Sachse, 2011, 2013). Die Fachpersonen wurden in einer Weiterbildung dazu angeleitet, Bilderbücher mit Symbolzeichen anzureichern und diese in dialogischer Bilderbuchbetrachtung mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen einzusetzen (Schumacher, Stadler-Altmann, & Emili, 2021). In einer kanadischen Studie mit 34 Kita-Fachpersonen wurden diese videobasiert weitergebildet, um ihre Sprachförderstrategien mit Kindern mit Spracherwerbsverzögerungen auszubauen (Julien-Gauthier et al., 2012). Entscheidend ist weiter, die Fachpersonen dafür zu sensibilisieren, dass es wichtig ist, mit den Kindern mit besonderem Bildungsbedarf intensiv und gezielt zu interagieren (Kekeritz, 2017).

Es kann jedoch nicht darum gehen, dass alle Kita-Fachkräfte sonderpädagogisches Wissen erwerben, sondern die sonderpädagogische Kompetenz soll zum Kind bzw. zur Fachperson in die Einrichtung kommen in Form von etablierter multiprofessioneller Kooperation mit Besprechungen, Supervision und Coaching (Prengel, 2010, 2020). In mehreren Schweizer Kantonen und Gemeinden stehen Fachpersonen der frühen Bildung eine logopädische Fachberatung zur Verfügung (Steiger-Müller, 2009).

Für die Professionalisierung zur Stärkung der Inklusion stellt sich weiter die Herausforderung, wie Forschungsergebnisse zeigen, dass Fachkräfte dazu tendieren, deutlich zwischen ‘normalen’ bzw. ‘behinderten’ Kindern zu unterscheiden, das Kind in Bezug auf die gestellten Anforderungen zu beurteilen und die systemische Sichtweise eher ausser Acht zu lassen (Seitz, Finnern, Korff, & Thim, 2012). Eine curriculare Zusammenführung mit «Kompetenzerwerb zur interkulturellen, vorurteilsbewussten, milieu- und geschlechtersensiblen sowie inklusiven Pädagogik» ist nötig (Seitz et al., 2012, p. 150).

3.6.7 Zusammenfassend Angebote für Fachpersonen

Frühe Sprachförderung kann nur gelingen, wenn die Fachpersonen der frühen Bildung entsprechend qualifiziert sind. Zahlreiche wirkungsvolle Interventionen setzen bei der Weiterbildung der Fachpersonen an. Der Einbezug einer Professionalisierungs-Perspektive bildet dementsprechend eine Gelingensbedingung. Beispielsweise hängt auch die Wirkung von curricularen Massnahmen davon ab, ob die Fachpersonen weitergebildet werden. Folglich ist es problematisch, dass in der Schweiz für Fachpersonen der frühen Bildung, beispielsweise in Kitas oder für Spielgruppenleitende, keine Weiterbildungspflicht verankert ist; dies im Gegensatz zu den Lehrpersonen. Weiterbildungen, die eine vertiefte und kontinuierliche Auseinandersetzung mit professionsrelevanten Themen ermöglichen, sind daher angezeigt.

Weiterbildungsinitiativen, die auf einzelne verantwortliche Personen für die Sprachförderung setzen, zeigten sich als wenig wirksam. Sprachförderung ist so zentral, dass alle Fachpersonen diese Kompetenzen benötigen. Teamweiterbildungen sind also besonders hilfreich. Für die Inklusion von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf ist die Professionalisierung der Fachpersonen ebenfalls wichtig. Im Zentrum steht dabei der Einbezug der Fachpersonen der frühen Bildung in die multiprofessionelle Kooperation, damit die Fachpersonen von den Kenntnissen der Expertinnen und Experten profitieren und die Kinder entsprechend fördern können. Besonders in Bezug auf die Inklusion von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf, aber auch für die Sprachförderung mehrsprachiger Kinder, ist eine Auseinandersetzung – in Form von Weiterbildungen – mit eigenen Haltungen und Werten angezeigt.

Weiterbildungen für die frühe Sprachförderung sind dann wirksam, wenn sie sehr handlungsnah aufgebaut sind und den Fachpersonen konkrete, in der Praxis umsetzbare Strategien vermitteln. Auch die Reflexion ist zentral; dies wird häufig durch videobasierte Weiterbildungen gefördert. Weiterbildungen, die auf Coaching aufbauen oder ein Element des Coachings enthalten sind wirkungsvoller.

Ebenso wichtig ist es, frühe Sprachförderung in der Ausbildung stärker zu gewichten. Der Fokus zahlreicher Forschungsbefunde zur Weiterbildung muss genauso für die Ausbildung interpretiert werden. Demnach gilt, die Ausbildung der pädagogischen Fachpersonen so zu gestalten, dass frühe Sprachförderung wie auch Wissen zum mehrsprachigen Spracherwerb und Orientierungen betreffend sprachlicher und kultureller Diversität in den Ausbildungscurricula stärker verankert werden.

4 Statistische Datengrundlagen zu Sprachen und Sprachförderbedarf

Susanne Stern & Ariane De Rocchi

Die Beantwortung der Frage, wie viele Kinder potenziell einen sprachlichen Unterstützungsbedarf haben, ist schwierig. Gemäss Stamm (2014) wird ein Migrationshintergrund oft unreflektiert mit einer allgemeinen Behandlungsbedürftigkeit gleichgesetzt. Ein Migrationshintergrund sei jedoch keine statistische Kategorie, da sich Familien mit Migrationshintergrund stark voneinander unterscheiden können; entscheidend sei vielmehr das Bildungsniveau der Eltern. Besser gebildete Migrantenfamilien hätten oftmals ein ähnliches Bildungs- und Erziehungsverständnis wie einheimische Familien, jedoch ein ganz anderes als Migrantenfamilien mit niedrigem Bildungsniveau. Auch hier sind Generalisierungen jedoch fehl am Platz. Ausserdem gibt es auch Kinder ohne Migrationshintergrund, die sprachlichen Unterstützungsbedarf haben.

Schweizweite Statistiken zum sprachlichen Förderbedarf von Kindern im Vorschulalter sind keine vorhanden. Es gibt jedoch amtliche Statistiken, die Informationen zu den Sprachkompetenzen enthalten. Um sich der Beantwortung der Fragestellung anzunähern, betrachten wir in einem ersten Schritt diejenigen Kinder, die nicht die Lokalsprache ihres Wohnorts sprechen. Eine Verknüpfung mit dem Migrationshintergrund wird aber nicht vorgenommen. Der Migrationshintergrund erscheint uns in der Schweiz für die vorliegende Fragestellung besonders ungeeignet, da ein beträchtlicher Anteil der Personen ohne Schweizer Staatsbürgerschaft aus Deutschland, Frankreich oder Italien stammen. Bei der Analyse der Sprachkompetenzen werden jedoch zum Beispiel französischsprachige Personen ohne Schweizer Staatsbürgerschaft, die in der französischsprachigen Schweiz wohnen, nicht als potenzielle Zielgruppe miteinbezogen. Dasselbe gilt für deutschsprachige Personen in der Deutschschweiz und italienischsprachige Personen im Tessin. Für die Auswertungen treffen wir dementsprechend die folgende Annahme: Kinder fallen potenziell in die Zielgruppe derjenigen Kinder, die eine sprachliche Förderung brauchen, wenn sie im Alter von 0-4 Jahren zuhause nicht die Lokalsprache ihres Wohnortes sprechen. Es handelt sich hierbei um eine Grundgesamtheit, von der nicht auf einen tatsächlichen Förderbedarf geschlossen werden kann. Für einzelne Auswertungen ziehen wir ausserdem den Bildungsstand der Eltern mit ein, da wir davon ausgehen, dass Kinder von Eltern mit einem niedrigen Bildungsstand besonders betroffen sind.

4.1 Datenquellen zu Sprachen auf Bundesebene

Ariane De Rocchi & Susanne Stern

Auf Bundesebene stehen zwei Datenquellen mit Informationen zur Sprache der Bevölkerung zur Verfügung:

- die Strukturerhebung (SE)
- die Erhebung über Sprache, Religion und Kultur (ESRK).

4.1.1 Strukturerhebung

Die Strukturerhebung wird seit 2010 jährlich durchgeführt und enthält einen Grossteil der Fragen aus den früheren Volkszählungen. Sie beruht auf einer Stichprobe von mindestens 200'000 Personen ab 15 Jahren. Es wird eine Vielzahl von strukturellen Informationen zur Schweizer Gesellschaft erhoben. Dabei werden drei Elemente der Sprache erfasst:

- Hauptsprache(n) (entspricht der Erstsprache oder einer erlernten sehr gut beherrschten Sprache)
- die zu Hause / mit den Angehörigen üblicherweise gesprochene(n) Sprache(n)
- sowie die bei der Arbeit / an der Ausbildungsstätte üblicherweise gesprochene(n) Sprache(n).

Da die Hauptsprache(n) für alle Mitglieder eines Haushalts (inkl. Kinder) erhoben werden, kann die Verteilung der Hauptsprachen in der gesamten ständigen Wohnbevölkerung ermittelt werden. Die Strukturerhebung ist deshalb die Quelle der offiziellen Zahlen zu den Hauptsprachen in der Schweiz (siehe Erläuterung zu den methodischen Grundlagen in Tabelle 10 im Anhang).

4.1.2 Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur (ESRK)

Die ESRK wurde 2014 zum ersten Mal durchgeführt und findet alle fünf Jahre mit einer Stichprobe von 10'000 Personen statt. Die Erhebung wurde eingeführt, um unter anderem die sprachlichen Praktiken der ständigen Wohnbevölkerung ab 15 Jahren zu ermitteln. Gemäss Bundesamt für Statistik liefert die ESRK detaillierte Informationen zur Verwendung der Sprachen in verschiedenen Kontexten, nach Verwendungsart und nach Verwendungshäufigkeit. Daten sind verfügbar für die ganze Schweiz sowie Grossregionen und einzelne Kantone.

4.1.3 Datenquelle für die vorliegende Studie

Der Teil ‘Sprache’ der ESRK liefert zwar wesentlich vielfältigere Daten zu den sprachlichen Praktiken als die Strukturerhebung, dennoch ist für die vorliegende Studie nur die Strukturerhebung relevant und zwar aus den folgenden Gründen:

- Die Stichprobe der Strukturerhebung ist deutlich grösser und somit genauer als die der ESRK. Während bei der ESRK Informationen nur für die ganze Schweiz, Grossregionen oder gewisse Kantone verfügbar sind, können die Daten der Strukturerhebung auf Ebene der Bezirke oder grossen Gemeinden dargestellt werden.

- In beiden Erhebungen werden Personen aus der ständigen Wohnbevölkerung ab 15 Jahren in Privathaushalten befragt. Während für diese Personen detaillierte Angaben zu den Sprachen vorhanden sind, werden die weiteren Haushaltsmitglieder nur in der Strukturerhebung miteinbezogen. Konkret muss die Person, die den Fragebogen ausfüllt, für die anderen Haushaltsmitglieder die folgende Frage beantworten: Welches ist die Hauptsprache, d.h. die Sprache, in der die Person denkt und die sie am besten beherrscht? Somit werden auch Kinder im Vorschulalter miteinbezogen.

Für Auswertungen für Kinder im Alter von 0–4 Jahren kommt daher nur die Strukturerhebung in Frage.

4.2 Kinder ohne Kenntnisse der Lokalsprache

Ariane De Rocchi & Susanne Stern

Um sich ein genaueres Bild über die Zielgruppe der 0–4 jährigen Kinder mit einem allfälligen Sprachförderbedarf machen zu können, zeigen wir im Folgenden Auswertungen des Bundesamts für Statistik, die auf drei aufeinanderfolgenden, jährlichen Strukturerhebungen basieren.

4.2.1 Bundesebene

Von Interesse sind diejenigen Kinder im Alter von 0–4 Jahren, die gemäss der Strukturerhebung eine andere Sprache sprechen als die am Wohnort gesprochene Lokalsprache. Die Lokalsprache entspricht der mehrheitlich in der Wohngemeinde des Kindes gesprochenen Sprache; jede Gemeinde ist einem der vier Sprachgebiete gemäss dominierender Hauptsprache der dort wohnhaften Bevölkerung zugeteilt. Für Kinder, die noch nicht sprechen können, werden die Hauptsprache(n) der Mutter angegeben. Für die Schweiz zeigt sich entsprechend die Sprachensituation der Kinder von 0–4 Jahren wie in Tabelle 4 aufgeführt.

Tabelle 4. Anzahl Kinder 0–4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen

	Anzahl Kinder	Anteil
Kinder zwischen 0–4 Jahre, die…	384'385	100%
…die Lokalsprache sprechen	312’734	81.4%
…die Lokalsprache nicht sprechen	71’651	18.6%

Tabelle INFRAS. Quelle: Bundesamt für Statistik, kumulierte Daten aus der Strukturerhebung der Jahre 2017-2019

Von den 384'385 Kindern im Alter von 0–4 Jahren, sprechen 18.6% (71'651) nicht die Lokalsprache ihres Wohnorts. Es besteht die Möglichkeit, mehrere Hauptsprachen eines Kindes anzugeben, was im vorliegenden Fall bedeutet, dass keine der von den Eltern angegebenen Hauptsprachen der Lokalsprache des Wohnorts entspricht. Für ein in der französischsprachigen Schweiz wohnhaftes Kind könnten beispielsweise Albanisch und Deutsch als Hauptsprachen angegeben werden. Das Kind spricht demensprechend nicht die Lokalsprache des Wohnorts. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass aufgrund der Stichprobengrösse auch Kinder im Alter von 0-2 Jahren einbezogen werden. Es ist jedoch klar, dass bei diesen Kindern bis zum Eintritt in den Kindergarten in Bezug auf das Erlernen der Lokalsprache noch viel passieren kann.

4.2.2 Kantonsebene

Bei Betrachtung der Kantonsebene (Abbildung 1) werden die grossen Unterschiede zwischen den einzelnen Kantonen deutlich sichtbar. Der Anteil der Kinder im Alter von 0-4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen, reicht von 4.7% in Appenzell Innerrhoden bis 28.6% in Basel-Stadt. In der Deutschschweiz haben die Kantone Zug, Zürich und Aargau einen Anteil von über 20%, in der Romandie ist dies der Kanton Genf.

Auch wenn von diesen Zahlen keine direkten Rückschlüsse auf den sprachlichen Förderbedarf der Kinder gezogen werden können, zeigen die Zahlen die grossen Unterschiede zwischen den Kantonen und somit die unterschiedliche Betroffenheit.

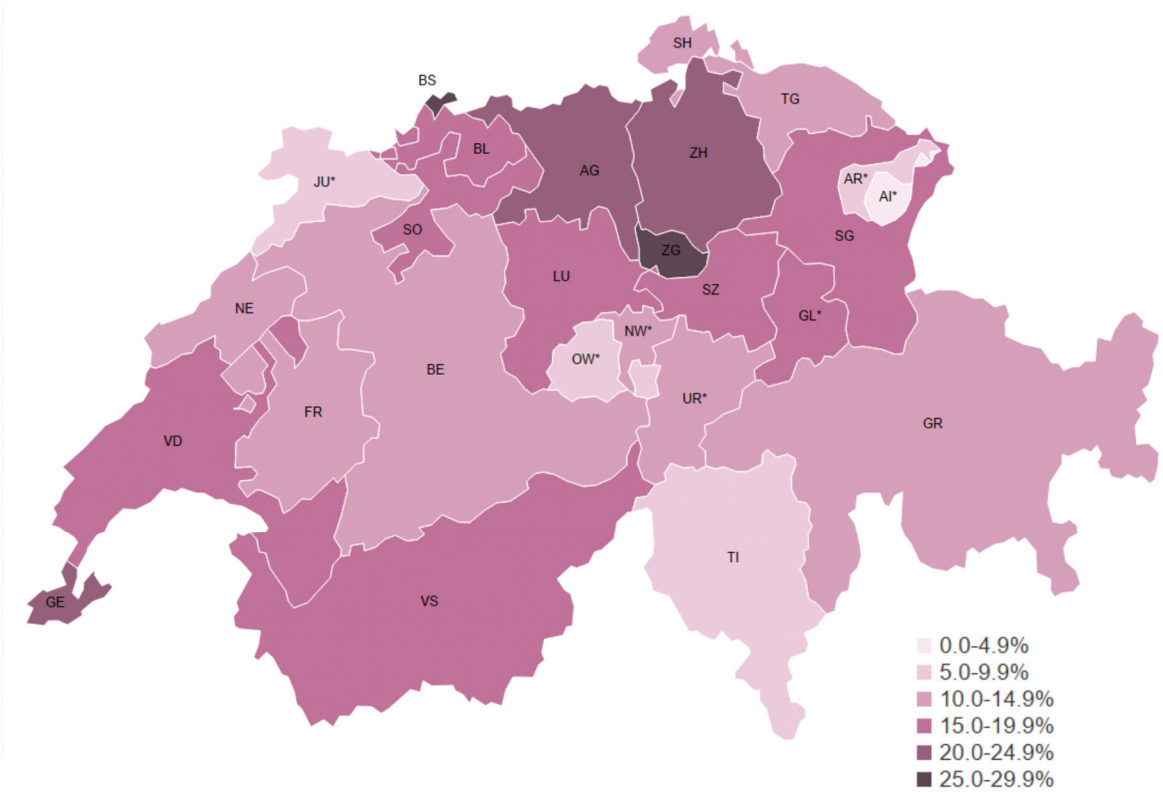


Abbildung 1. Anteil Kinder 0-4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen, 2019, Kantone
(Angaben mit Stern: Extrapolation aufgrund von 49 oder weniger Beobachtungen. Die Resultate sind mit grosser Vorsicht zu interpretieren. Darstellung INFRAS. Quelle: Bundesamt für Statistik, Strukturerhebung (SE)*

4.2.3 Bezirksebene

Die Betrachtung der Bezirksebene ermöglicht detailliertere Auswertungen als auf Kantonsebene. Aufgrund der Mehrsprachigkeit einiger Bezirke wurden lediglich diejenigen berücksichtigt, die eine Dominanz der Hauptsprache von mindestens 80% an der Wohnbevölkerung mit Nationalsprache aufweisen. Tabelle 5 zeigt die 10 Bezirke mit den höchsten Anteilen an Kindern im Alter von 0-4 Jahren, die die Lokalsprache nicht sprechen.

Tabelle 5. Anteil Kinder 0-4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen, Bezirksebene, 2019

		Kinder im Alter von 0-4 Jahren			
Bezirk	Lokal-sprache	Total	die Lokalsprache sprechend	die Lokalsprache nicht sprechend	Anteil, die Lokalsprache nicht sprechend am Total
Dietikon (ZH)	D	4'544	3'088	1'517	33.4%
Bülach (ZH)	D	7'774	5'496	2'370	30.5%
l'Ouest lausannois (VD)	F	3'352	2'380	1'004	30.0%
Horgen (ZH)	D	5'884	4'275	1'708	29.0%
Kanton Basel-Stadt	D	8'492	6'136	2'430	28.6%
Kanton Zug	D	6'159	4'638	1'657	26.9%
Baden (AG)	D	7'025	5'459	1'811	25.8%
Kulm (AG)	D	1'933	1'403	490	25.4%
Dielsdorf (ZH)	D	4'402	3'328	1'114	25.3%
District de Sierre	F	1'865	1'435	456	24.0%

Hauptsprachen: D=Deutsch, F=Französisch, I=Italienisch, R=Rätoromanisch
Es wurden nur Bezirke miteinbezogen, wo der Anteil der dominanten Hauptsprache mindestens 80% ausmacht. Die folgenden Bezirke wurden deshalb ausgeschlossen: Verwaltungskreis Biel/Bienne, Bezirk See, Region Engiadina Bassa/Val Müstair, Region Maloja, Region Surselva.
In die Tabelle wurden nur Bezirke einbezogen, die eine ausreichende Anzahl Fälle aufweisen, um verlässliche Angaben liefern zu können.
Tabelle INFRAS. Quelle: Bundesamt für Statistik, Strukturerhebung (SE)

Die Bezirke mit den höchsten Anteilen weisen rund 30% 0-4 jähriger Kinder auf, die die Lokalsprache nicht sprechen (Tabelle 5). Im Vergleich sind die Bezirke mit den tiefsten Werten, der Distretto di Mendrisio (4.4%) sowie der Kanton Appenzell Innerrhoden (4.7%).

Abbildung 2 zeigt alle 126 miteinbezogenen Bezirke eingeteilt nach gesprochener Hauptsprache und Anteil Kinder im Alter von 0-4 Jahren, die die Lokalsprache nicht sprechen. Es zeigt sich, dass 40 Bezirke (34 deutschsprachige und 6 französischsprachige) einen Anteil zwischen 15.0-19.9% aufweisen.

Ein Vergleich der Anzahl Bezirke ist aufgrund deren sehr unterschiedlich hohen Bevölkerungszahl nur bedingt aussagekräftig. Interessanter wird der Vergleich bei Betrachtung der Grösse des Bezirks und dem Anteil Kinder, die die Lokalsprache nicht sprechen. Es zeigt sich, dass 70% der Kinder im Alter von 0-4 Jahren in einem Bezirk leben, in dem der Anteil Kinder, die die Lokalsprache nicht sprechen zwischen 15-33% liegt (Abbildung 2).

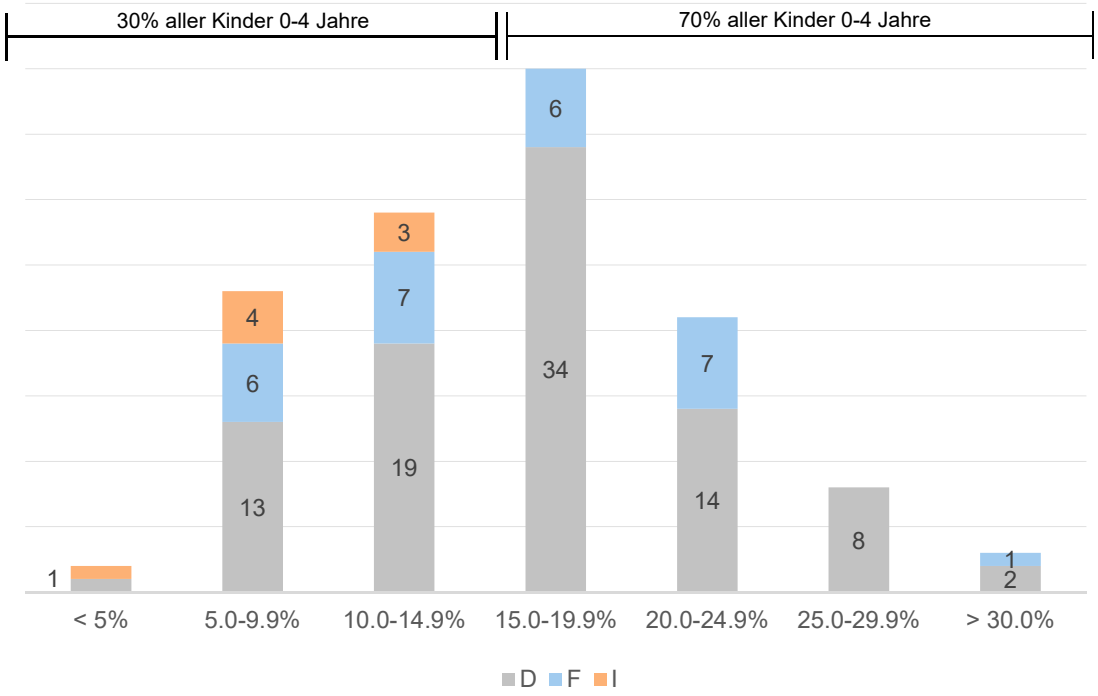


Abbildung 2. Anzahl Bezirke, eingeteilt nach Anteil Kinder 0–4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen, am Total der Kinder 0–4 Jahre

Hauptsprachen: D=Deutsch, F=Französisch, I=Italienisch
Diese Darstellung basiert auf Tabelle 12 im Anhang.
Tabelle INFRAS. Quelle: Bundesamt für Statistik, Strukturerhebung (SE)

4.2.4 Gemeindeebene

Auf Gemeindeebene ist die Datenlage aufgrund weniger Beobachtungen pro Gemeinde lückenhaft und nur für grössere Gemeinden verlässlich. In der folgenden Tabelle 6 sind deshalb lediglich die zehn bevölkerungsreichsten Schweizer Städte aufgeführt. Die Stadt Basel weist mit 30.2% den höchsten Anteil an Kindern auf, die die lokale Hauptsprache nicht sprechen.

Tabelle 6. Anteil Kinder 0–4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen, in den zehn bevölkerungsreichsten Städten (Gemeindeebene, 2019)

Stadt (Gemeinde)	Hauptsprache	Anzahl Kinder 0–4 Jahre	Kinder 0–4 Jahre mit der Lokalsprache	Kinder 0–4 Jahre, die Lokalsprache nicht sprechend	Anteil Kinder 0–4 Jahre, die Lokalsprache nicht sprechend am Total
Basel	D	73’13	5161	2206	30.2%
Zürich	D	20’356	16024	4'919	24.2%
St.Gallen	D	3418	2624	769	22.5%
Genève	F	7’583	5877	1698	22.4%
Lausanne	F	6436	5031	1356	21.1%
Luzern	D	3231	2609	644	19.9%
Bern	D	6063	5035	1183	19.5%
Winterthur	D	5179	4267	1009	19.5%
Lugano	I	2166	1947	215	9.9%
Bellinzona	I	1765	1575	(156)	(8.9%)

Hauptsprachen: D=Deutsch, F=Französisch, I=Italienisch, R=Rätoromanisch
Angaben in Klammern (): Extrapolation aufgrund von 49 oder weniger Beobachtungen. Die Resultate sind mit grosser Vorsicht zu interpretieren.
Tabelle INFRAS. Quelle: Bundesamt für Statistik, Strukturerhebung (SE)

4.3 Zusammenhang von Sprache und Bildungsstand der Eltern

Ariane De Rocchi & Susanne Stern

Wie bereits erwähnt, kann das Bildungsniveau der Eltern einen Einfluss auf einen allfälligen Sprachförderbedarf der Kinder haben. Wir wollten deshalb wissen, wie viele der Kinder, die die Lokalsprache nicht sprechen, in einem Haushalt leben, in dem beide Eltern einen tiefen Bildungsstand haben.

Tabelle 7 zeigt auf, dass von den 71'651 Kindern, die die lokale Hauptsprache nicht sprechen, 12'845 (17.9%) in einem Haushalt leben, in dem beide Elternteile keine nachobligatorische Ausbildung haben. Das bedeutet, dass kein Elternteil eine Berufsausbildung oder Maturität absolviert hat. Dieses Bildungsniveau gilt in der Schweiz als das tiefste und steht im Zusammenhang mit einem höheren Risiko für Arbeitslosigkeit und Sozialhilfebezug. Bei den Kindern, die die Lokalsprache sprechen, ist der Anteil der Eltern mit tiefem Bildungsstand deutlich tiefer, nämlich 3.5% (Abbildung 3).

Tabelle 7. Kinder 0–4 Jahre, Lokalsprache und Bildungsstand der Eltern, 2017–2019 kumuliert

	Anzahl Kinder 0–4 Jahre	Anzahl Kinder 0–4, die Lokalsprache sprechend	Anzahl Kinder 0–4, die Lokalsprache nicht sprechend
Total	384’385	312’734	71’651
…und in einem Haushalt leben, in dem beide Eltern keine nachobligatorische Ausbildung haben.	23'782 (6.2%)	10'937 (3.5%)	12'845 (17.9%)

Tabelle INFRAS. Quelle: Bundesamt für Statistik, kumulierte Daten aus der Strukturerhebung der Jahre 2017-2019

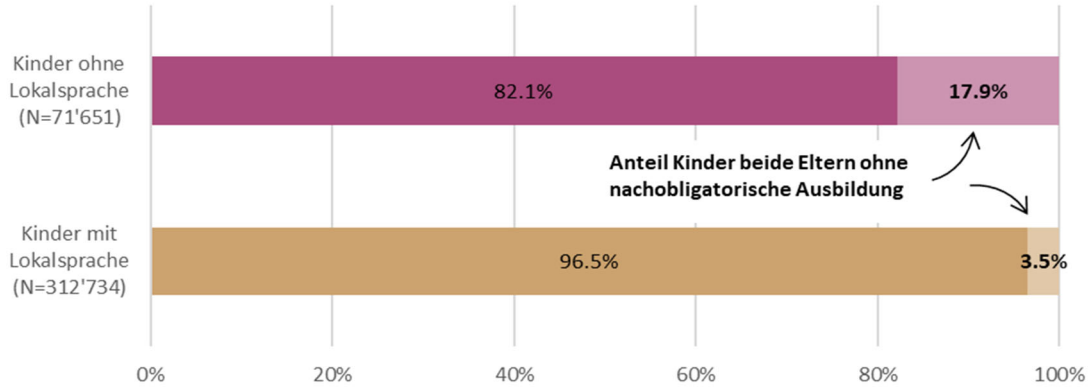


Abbildung 3. Anteil Kinder, deren Eltern beide keine nachobligatorische Ausbildung haben

Grafik INFRAS. Quelle: Bundesamt für Statistik, kumulierte Daten aus der Strukturerhebung der Jahre 2017-2019

Weder die Zahlen zur Lokalsprache noch zum Bildungsstand der Eltern liefern jedoch verlässliche Angaben dazu, wie viele Kinder einen tatsächlichen Sprachförderbedarf haben. Aus diesem Grund haben wir im folgenden Kapitel Daten aus Sprachstandserhebungen aus dem Kanton Basel-Stadt sowie der Stadt Zürich ausgewertet.

4.4 Auswertungen von Sprachstandserhebungen

Ariane De Rocchi & Susanne Stern

In verschiedenen Kantonen oder Städten werden Sprachstandserhebungen durchgeführt. Das Ziel der Sprachstandserhebungen ist die Erkennung von Kindern mit einem Förderbedarf in der Lokalsprache. Es handelt sich dabei um flächendeckende Erhebungen, bei denen alle Kinder in einem bestimmten Alter miteinbezogen werden, unabhängig davon, welche Staatsangehörigkeit oder welchen Bildungsstand die Eltern haben.

4.4.1 Basel-Stadt

Der Kanton Basel-Stadt führt jährlich eine Sprachstandserhebung bei rund dreijährigen Vorschulkindern, also gut eineinhalb Jahre vor deren Kindergarteneintritt, durch. Die Ermittlung des Förderbedarfs geschieht mittels eines Fragebogens, mit dem die Eltern die Deutschkenntnisse ihres Kindes einschätzen müssen. Die Fragebögen werden von der Universität Basel ausgewertet und die Kinder je nach Ergebnis zur Deutschförderung verpflichtet (siehe dazu auch das Fallbeispiel zur obligatorischen Deutschförderung im Kanton Basel-Stadt, Kapitel 6.10).

Im Fragebogen können zwischen 0 und 27 Punkte erzielt werden, die acht Sprachentwicklungsniveaus zugeordnet werden können (Keller & Grob, 2013). Im Kanton Basel-Stadt gilt ein Grenzwert von 14.5 Punkten, was bedeutet, dass Kinder mit einem Wert unter 14.5 Punkten einen Sprachförderbedarf aufweisen. Abbildung 4 zeigt die jährliche Anzahl zum Deutsch-Lernen verpflichtete Kinder.

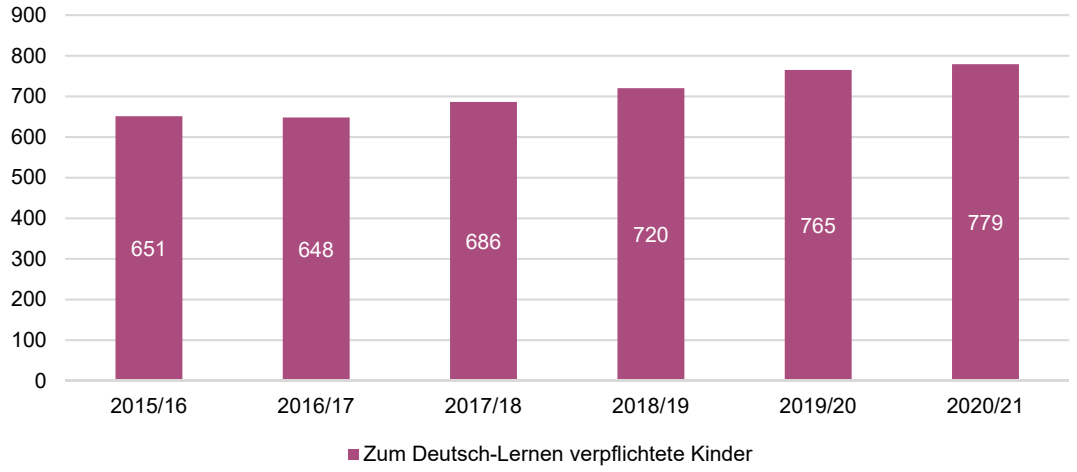


Abbildung 4. Kanton Basel-Stadt, durchschnittliche jährliche Anzahl zum Deutsch-Lernen verpflichtete Kinder (2015-2021)

Grafik INFRAS. Quelle: Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Zahlenspiegel Bildung 2020/21.

Im Schuljahr 2020/21 wurden im Kanton Basel-Stadt 779 Kinder zur Deutschförderung verpflichtet. Dies sind 41% aller dreijährigen Kinder (Abbildung 5). Dieser Wert stieg seit 2015/16 stetig an. Die Daten der Strukturerhebung zeigten (siehe Kapitel 4.1.1), dass bei einem Anteil von 28.6% der 0–4-Jährigen Deutsch nicht die Hauptsprache oder eine der Hauptsprachen ist. Dieser Anteil ist deutlich tiefer als der Anteil Kinder, der in Basel-Stadt zum Deutsch-Lernen verpflichtet wird. Von den verpflichteten Kindern besucht rund zwei Drittel (2020/21: 529 Kinder) eine Spielgruppe mit integrierter Sprachförderung. Ein Drittel (2020/21: 250 Kinder) besucht eine Kita oder eine Tagesfamilie. Im Rahmen der Sprachstandserhebungen werden keine weiteren Merkmale erhoben, wie zum Beispiel der Bildungsstand der Eltern oder der Migrationshintergrund.

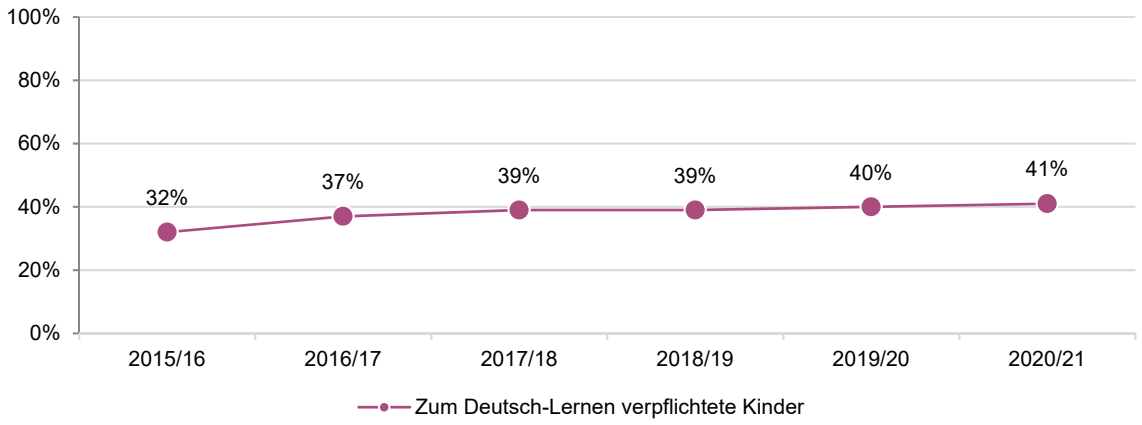


Abbildung 5. Kanton Basel-Stadt, Anteil zum Deutsch-Lernen verpflichtete Kinder, 2015-2021

Grafik INFRAS. Quelle: Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Zahlenspiegel Bildung 2020/21

4.4.2 Stadt Zürich

Auch die Stadt Zürich erhebt im Rahmen des Programms ‘Gut vorbereitet in den Kindergarten’ (siehe das entsprechende Fallbeispiel Kapitel 6.9) anhand des gleichen Fragebogens wie Basel-Stadt die Sprachkenntnisse von ca. dreijährigen Kindern. Da in Zürich die Zielgruppe Kinder sind, die noch keine oder wenige Deutschkenntnisse haben und noch keine Kita besuchen, wird neben dem Sprachstand auch abgefragt, ob das Kind bereits eine Kita oder Spielgruppe besucht.

Von den 27 Punkten, die mit dem Fragebogen erzielt werden können, liegt der Grenzwert in der Stadt Zürich bei 16.5 Punkten. Das bedeutet, dass die Deutschkenntnisse von allen Kindern, die einen Punktwert unter 16.5 aufweisen, als unzureichend bezeichnet werden. Dementsprechend wiesen im Rahmen der Sprachstanderhebung 2020 von den 3948 in die Erhebung einbezogenen Kinder 913 Kinder (23%) unzureichende Deutschkenntnisse auf (Jambreus & Grob, 2020) (Abbildung 6). Der Rücklauf betrug 88.9%.

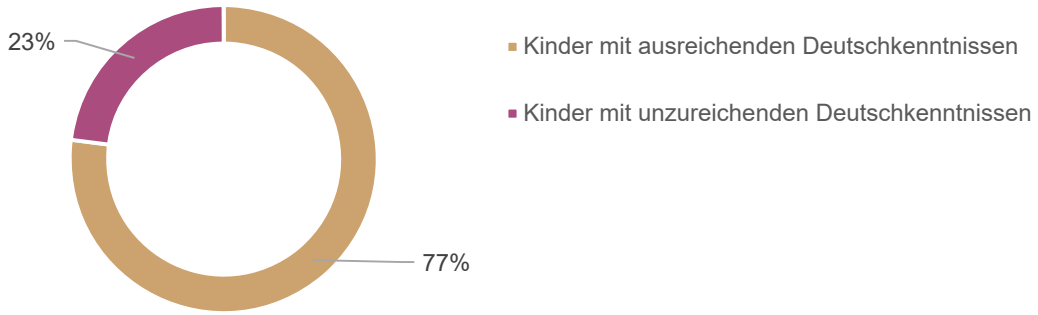


Abbildung 6. Stadt Zürich, Anteil Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen, 2020

Grafik INFRAS. Quelle: Jambreus & Grob 2020: Bericht Sprachstanderhebung Stadt Zürich 2020

Neben den Deutschkenntnissen werden auch Angaben zur Mehrsprachigkeit der Kinder ermittelt. 48.9% der Eltern gaben an, dass ihr Kind monolingual ist, 39.8% sind bilingual und 9.7% sind drei- oder mehrsprachig. Des Weiteren wurde die Sprachdominanz der deutschen/schweizerdeutschen Sprache erhoben. Dabei zeigte sich, dass sich 37.6% der Kinder der Kategorie 'Deutsch als monolinguale Erstsprache' zuordnen lassen (Tabelle 8). Das bedeutet, dass Deutsch die einzige in der Familie gesprochene Sprache ist. 23.6% werden der Kategorie 'Deutsch als bilinguale Erstsprache' sowie 37.2% der Kategorie 'Deutsch als Zweitsprache' zugeordnet. Dieser Wert liegt deutlich über dem Anteil Kinder von 24.2%, der gemäss Strukturerhebung Deutsch nicht als Hauptsprache hat. Dieser Unterschied ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass in der Strukturerhebung lediglich nach der/den Hauptsprache(n) des Kindes gefragt wird und diese Frage einen gewissen Ermessensspielraum offen lässt. Es ist davon auszugehen, dass die Sprachstanderhebung genauere Angaben liefert und die Zahlen aus der Strukturerhebung tendenziell eher als zu tief bewertet werden müssen.

Tabelle 8. Sprachdominanz und Sprachentwicklungsniveau

Total Kinder	Anzahl	Total in %	Mittelwert des Sprachentwicklungsniveaus (0–27 Punkte)
Deutsch als monolinguale Erstsprache	1486	37.6%	25.5
Deutsch als bilinguale Erstsprache	930	23.6%	24.8
Deutsch als Zweitsprache	1469	37.2%	13.4
Keine Angabe	63	1.6%	

Interessant ist die Betrachtung des Sprachniveaus im Zusammenhang mit der Sprachdominanz (Abbildung 7). Es zeigt sich deutlich, dass der Grossteil der Kinder mit Deutsch als mono- oder bilinguale Erstsprache das Sprachniveau 8 (dies entspricht 25 bis 27 von maximal 27 Punkten) erreichen, aber lediglich 10% der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wie bereits weiter oben erwähnt, liegt in Zürich der Grenzwert für unzureichende Deutschkenntnisse bei 16.5 Punkten. Gemäss Jambreus & Grob (2020) verstehen Kinder der Niveaugruppen 6–8 sprachliche Anweisungen und sind in der Lage, ihre Grundbedürfnisse mitzuteilen. Die Unterschiede zwischen diesen drei Sprachniveaus liegen im Grad des Verstehens von komplexen Lerninhalten und der Fähigkeit, sich situationsspezifisch auszudrücken.

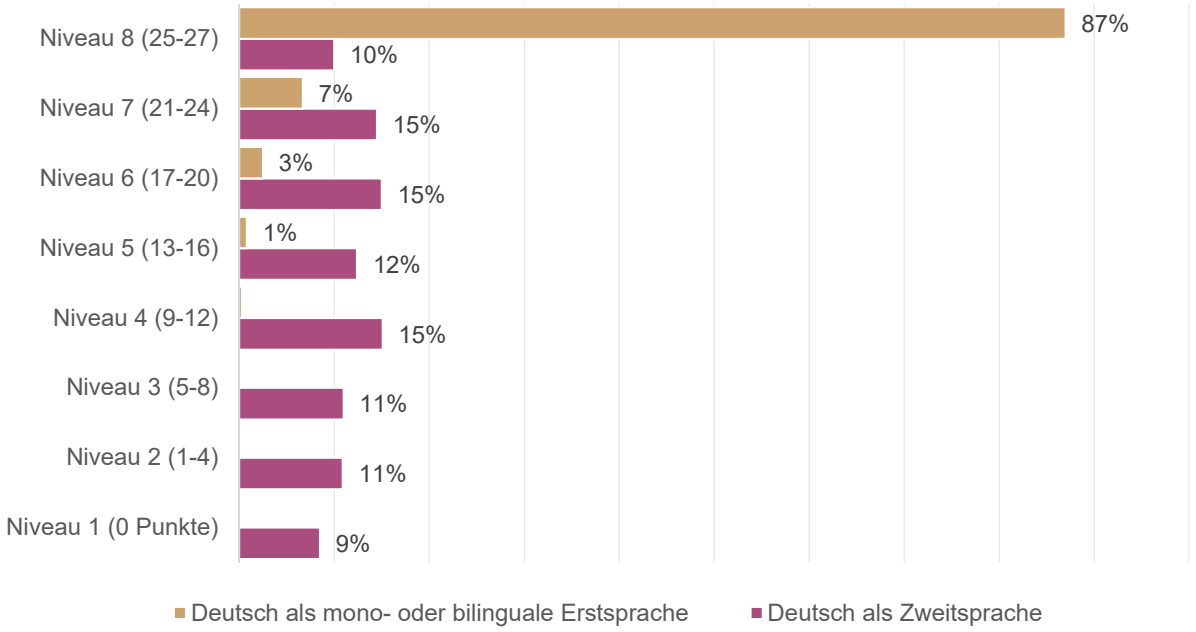


Abbildung 7. Stadt Zürich, Verteilung der Kinder nach Sprachkompetenzniveau, differenziert nach Sprachdominanz, 2020

Grafik INFRAS. Quelle: Jambreus & Grob 2020: Bericht Sprachstanderhebung Stadt Zürich 2020

Weitere interessante Erkenntnisse liefert der Bericht zur Sprachstanderhebung der Stadt Zürich (Jambreus & Grob, 2020) in Bezug auf den Besuch einer Betreuungseinrichtung. Von den 3948 Kindern, die 2020 in die Erhebung einbezogen wurden, besuchen vier Fünftel eine deutschsprachige Betreuungseinrichtung, der Grossteil (88.3%) eine Kindertagesstätte. 19.2% der Kinder besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine Betreuungseinrichtung. Dabei zeigten die Auswertungen, dass Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen signifikant weniger oft pro Woche eine deutschsprachige Betreuungseinrichtung besuchen als Kinder mit ausreichenden Deutschkenntnissen.

4.4.3 Vergleich zwischen Basel-Stadt und Zürich

Beim Vergleich des Kantons Basel-Stadt und der Stadt Zürich fällt auf, dass in Basel-Stadt anteilmässig deutlich mehr Kinder zur Deutschförderung verpflichtet werden. Eine Erklärung könnte im unterschiedlich hohen Rücklauf liegen, der in Basel 100% und in Zürich 88.9% beträgt. Es könnte sein, dass tendenziell Eltern, die nicht Deutsch sprechen, respektive nicht mit dem hiesigen Bildungssystem vertraut sind, den Fragebogen weniger häufig ausfüllen.

4.5 Zusammenfassend zu den Lokalsprachen

Ariane De Rocchi & Susanne Stern

Die Auswertungen der Statistiken zur Sprache zeigen, dass die Unterschiede hinsichtlich der Beherrschung der Lokalsprache sowohl auf der Kantons- wie auch auf Bezirks- und Gemeindeebene gross sind. Während in einem Kanton wie Appenzell Innerrhoden lediglich 4.7% der 0–4 jährigen Kinder die Lokalsprache nicht sprechen, sind es im Kanton Basel-Stadt knapp 29%. Der Vergleich auf Bezirksebene zeigt, dass 70% aller Kinder im Alter von 0–4 Jahren in einem Bezirk leben mit mindestens einem Anteil von 15% Kinder, die die Lokalsprache nicht sprechen. Eine weitere interessante Erkenntnis liefert der Einbezug des Bildungsstands der Eltern. Der Anteil Kinder mit Eltern ohne nachobligatorische Ausbildung ist deutlich höher bei Kindern, die die lokale Hauptsprache nicht sprechen als bei Kindern, die diese sprechen.

Allerdings können aus den Auswertungen der Strukturerhebung noch keine direkten Schlüsse zum Anteil der Kinder mit einem Sprachförderbedarf gezogen werden. Genauere Daten hierzu liefern Sprachstandserhebungen, z.B. aus dem Kanton Basel-Stadt und der Stadt Zürich. In Basel-Stadt werden rund 40% der Dreijährigen eineinhalb Jahre vor dem Kindergarteneintritt aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse zum Deutsch-Lernen verpflichtet. Gemäss der Erhebung in der Stadt Zürich verfügen rund 23%der Kinder zum selben Zeitpunkt über unzureichende Deutschkenntnisse.

Insgesamt zeigt sich, dass die lückenhafte Datenlage auf gesamtschweizerischer Ebene es nicht ermöglicht, den Sprachförderbedarf zu bestimmen und dass lokale Datenerhebungen sich zum Teil auf verschiedene Vorgehensweisen stützen und die Resultate so nur zum Teil vergleichbar sind.

5 Bestandesaufnahme der Praxis der frühen Sprachförderung in den Kantonen

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal & Stephanie Schwab Cammarano

Die Hauptzuständigkeit für die Politik der frühen Kindheit – und damit auch für die frühe Sprachförderung liegt bei den Kantonen und Gemeinden. Der Bericht des Bundesrates zur Politik der frühen Kindheit (2021b) zeigt die Auslegeordnung und Entwicklungsmöglichkeiten auf Bundesebene auf. Die vorliegende Studie fokussiert somit die Praxis der frühen Sprachförderung in den 26 Kantonen der Schweiz und setzt sich zum Ziel, einen Gesamtüberblick durch eine Bestandesaufnahme zu schaffen. Folgende Untersuchungsfragen stehen dabei im Zentrum:

- Wie sind in den Kantonen die Zuständigkeiten im Bereich frühe Sprachförderung geregelt?
- In welchen Kantonen gibt es Strategien oder Konzepte zur frühen Förderung und spezifisch zur frühen Sprachförderung?
- Wo gibt es kantonale Programme oder Projekte im Bereich der frühen Sprachförderung? Seit wann werden diese umgesetzt und welches sind die Zielgruppen? Wo gibt es systematische Abklärungen zum Förderbedarf und wo basieren die Programme und Projekte auf gesetzlichen Grundlagen?
- Welche Kantone bieten Massnahmen zur Professionalisierung an?
- Welche Kantone stellen Informationen, Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung?
- Wie sieht die Rolle der Kantone bei punktuellen Angeboten in den Gemeinden aus?
- Wie sieht es aus mit Massnahmen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen?

Für die Bestandesaufnahme wurde das folgende methodische Vorgehen gewählt:
In einem ersten Schritt wurden bestehende Grundlagen gesichtet, um einen ersten Überblick zu den rechtlichen Grundlagen und Instrumenten auf Ebene des Bundes und der Kantone zu erhalten. Im Rahmen von explorativen Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Fachstellen und Gremien von Bund, Kantonen und Gemeinden wurden weitere Informationen zur Praxis in den Sprachregionen, Kantonen und einzelnen Gemeinden zusammengetragen. Zusätzlich wurden Gespräche mit verschiedenen Fachorganisationen und Verbänden geführt, insbesondere zur Thematik Kinder mit besonderen Bedürfnissen sowie zu Massnahmen, die sich an Fachpersonen und Institutionen richten (Tabelle 13).

Auf der Basis der Informationen aus den explorativen Gesprächen wurde ein Analyseraster erstellt, welches eine einheitliche Datenerfassung für alle 26 Kantone gewährleistet. Mittels einer ausführlichen Internetrecherche und einer Dokumentenanalyse wurden im Zeitraum von Juli bis Oktober 2021 die benötigten Angaben pro Kanton zusammengetragen und in jedem Kanton mindestens ein Gespräch mit der zuständigen Stelle für die frühe Sprachförderung geführt, um die Angaben zu validieren und mit zusätzlichen Informationen zu ergänzen.

Die Bestandesaufnahme hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit und bildet den Zustand im Erhebungszeitraum ab.

5.1 Überblick zur Situation in den Sprachregionen

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal & Stephanie Schwab Cammarano

Im Folgenden wird die frühe Sprachförderung in der Deutschschweiz, Romandie und im Kanton Tessin im Überblick dargestellt.

5.1.1 Deutschsprachige Schweiz

Es ist schwierig, die frühe Sprachförderung in der Deutschschweiz zusammenfassend zu beschreiben, da die Praxis sehr vielfältig ist. Sie unterscheidet sich stark von Kanton zu Kanton und innerhalb eines Kantons oftmals auch von Gemeinde zu Gemeinde. Zudem zeigt sich eine ausgeprägte Dynamik in diesem Bereich, d.h. neue Angebote, Programme oder Gesetzesgrundlagen sind vielerorts in Entwicklung, was eine Darstellung des Status Quo erschwert. Dennoch lassen sich gewisse Muster erkennen, die im Folgenden grob dargelegt werden.

Die Mehrheit der Kantone setzt ausschliesslich auf die Sprachförderung von Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. In einigen Kantonen gibt es flächendeckende Sprachstandserhebungen, die teilweise an ein selektives Besuchsobligatorium gekoppelt sind. Im Stadtkanton Basel gelten dabei kantonsweite Regelungen, in anderen Kantonen wie zum Beispiel Luzern können die Gemeinden entscheiden, ob sie Sprachstandserhebungen durchführen wollen oder nicht. Im Kanton Zürich sind es einzelne Gemeinden wie z.B. die Stadt Zürich, die auf Stadtgebiet flächendeckend Sprachstandserhebungen durchführen, jedoch ohne die Kopplung an ein Besuchsobligatorium. In einigen Kantonen laufen diesbezüglich Pilotprojekte, um Erfahrungen sammeln zu können. Weiter kennen einzelne Kantone ein Angebotsobligatorium, mit denen die Gemeinden verpflichtet werden, Angebote der frühen Sprachförderung zur Verfügung zu stellen. Verschiedene Kantone stellen zusätzlich zu den genannten Massnahmen Grundlagen für die frühe Sprachförderung in Form von Informationen oder Orientierungshilfen sowie Weiterbildungsangeboten zur Verfügung. Diese Unterstützungsangebote richten sich an unterschiedliche Zielgruppen wie Fachpersonen, Institutionen, Gemeinden oder Eltern.

5.1.2 Französischsprachige Schweiz

Auch in den Westschweizer Kantonen sind die Kontexte und Ansätze sehr vielfältig. Alle Westschweizer Kantone richten ihre Strategien und Massnahmen jedoch nach einer globalen, integrierten Perspektive aus. Die frühe Förderung wird als Prozess definiert, der die Sprachförderung beinhaltet, sich aber nicht darauf beschränkt. Selbst die Angebote für Kinder mit andern Erstsprachen als die Lokalsprache oder Kinder von Asylsuchenden sind nicht zwingend auf den sprachlichen Aspekt beschränkt.

Die Akteurinnen und Akteure der frühen Bildung in der Westschweiz setzen auf ein gemischtes Zielpublikum, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Sie sind der Ansicht, dass die Angebote für alle Kinder und ihre Familien nötig sind. Die Massnahmen sehen entsprechend keine Pflicht für spezifische Gruppen vor, sondern sollen systematisch Anreize schaffen. Insbesondere in den Kantonen Waadt und Freiburg

wird der Schwerpunkt auf die ersten Schulstufen als Kontext für die Integration aller Kinder gelegt. Ausgehend von einer positiven Einstellung zur Vielfalt wird vor dem Kindergarteneintritt keine Beherrschung der lokalen Sprache erwartet.

Um einen solchen globalen Ansatz der frühen Förderung und die soziale Durchmischung der Kinder zu unterstützen, schaffen die Westschweizer Kantone keine spezifischen Programme zur frühen Sprachförderung. Sie sehen die Zugänglichkeit der regulären Strukturen als zentralen Aspekt für universelle und partizipative Ansätze. Bei der Zugänglichkeit der Betreuungs- und Förderangebote für alle Kinder stellen sich jedoch zahlreiche Hindernisse, und die tatsächlichen Praktiken entsprechen nicht immer den als effizient eingestuften Massnahmen. Die kantonalen Instanzen sind der Ansicht, dass für ein systematisches Vorgehen eine klare Führung eingerichtet werden sollte, um die Koordination zwischen den zahlreichen Akteuren der frühen Förderung zu verbessern.

5.1.3 Kanton Tessin

Im Tessin liegt der Schwerpunkt der frühen Sprachförderung bei den selektiven Angeboten im Integrationsbereich. Hauptangebot sind die durch das Kantonale Integrationsprogramm KIP finanzierten Mutter-Kind-Kurse für Familien mit nicht-italienischer Erstsprache, wie auch Mutter-Kind-Kurse zur Sprachförderung im Asylbereich, finanziert durch die Integrationsagenda IAS.

Dieser selektive Ansatz wird flankiert und erweitert durch vielfältige Unterstützungsmassnahmen für Familien mit Kindern von 0–4 Jahren auf der Grundlage des Familiengesetzes aus dem Jahre 2003. Auf dieser Basis wird unter anderem die Kitabetreuung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien, etwa zur Verbesserung der Sprachkenntnisse, finanziert und die Zusammenarbeit unter Fachpersonen der frühen Förderung sichergestellt. Dies, um einen gelingenden Übergang von der Kita in den Kindergarten zu gewährleisten (‘Progetto Tipì’). Sprachförderung ist hier meist nur ein Aspekt unter vielen.

Im Tessin treten Kinder mit drei Jahren in den Kindergarten ‘scuola d’infanzia’ ein. Der Eintritt in die obligatorische Schule findet somit ein Jahr früher statt als in der übrigen Schweiz. Im ersten Jahr ist der Besuch der ‘scuola d’infanzia’ allerdings fakultativ. Für die Gemeinden besteht aber ein Angebotsobligatorium. Rund 70% der im Kanton wohnhaften Kinder besuchen das erste Kindergartenjahr. Ab Kindergarteneintritt ist der Bildungsbereich für die Sprachförderung zuständig. Auf Basis von Art. 2 des Schulgesetzes kommen dann Sprachförderlehrpersonen zum Einsatz (docenti di lingua e di integrazione scolastica DLI).

5.2 Zuständigkeiten

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal & Stephanie Schwab Cammarano

Die frühe Sprachförderung liegt an der Schnittstelle von Bildungs-, Sozial-, Integrations- und Gesundheitspolitik. Entsprechend komplex geregelt sind die Zuständigkeiten auf kantonaler Ebene. Die Verantwortlichkeiten für entsprechende Strategien, Programme oder Projekte sind je nach Kanton bei verschiedenen Stellen angesiedelt. Am häufigsten sind dies Stellen, die sich mit Fragen rund um die Gesellschaft im Allgemeinen, mit Familienthemen, Kindern und Jugendlichen oder Bildung auseinandersetzen. Für Massnahmen der frühen Sprachförderung, die im Rahmen der Kantonalen Integrationsprogramme (KIP) umgesetzt werden, ist in allen Kantonen die Integrationsfachstelle bzw. das Amt für Migration zuständig. Im Rahmen der Kantonalen Integrationsprogramme unterstützt der Bund auf Basis des Ausländer- und Integrationsgesetzes (AIG) im Förderbereich frühe Kindheit Integrationsmassnahmen der Kantone für Migrantinnen und Migranten, unabhängig ihres Aufenthaltsstatus. Bedingungen sind, dass die Massnahmen den vereinbarten Zielen dienen und die Kantone und Gemeinden eigene Mittel in mindestens derselben Höhe aufwenden.

Am Beispiel des Kantons Aargau zeigt sich, wie komplex die Situation in einem Kanton sein kann: Die frühe Sprachförderung wird dort von der Koordinationsstelle frühe Förderung koordiniert, es sind jedoch drei Departemente dafür zuständig: Erstens kümmert sich das Departement Volkswirtschaft und Inneres um alles, was das KIP betrifft (z.B. Eltern-Kind-Deutschkurse, Weiterbildungsbeiträge an Fachpersonen, Projekt Family Literacy). Zweitens regelt das Departement Bildung, Kultur und Sport alles, was mit Sonderpädagogik zu tun hat und ist für das Pilotprojekt ‘Deutschförderung vor dem Kindergarten’ zuständig. Schliesslich ist auch das Departement Gesundheit und Soziales involviert, da hier die Fachstelle Alter und Familie angesiedelt ist, die wiederum für das Thema frühe Förderung zuständig ist und zudem die bereits erwähnte Koordinationsstelle hier angesiedelt ist.

In der Westschweiz ist der Jura der einzige Kanton, der die Belange der frühen Bildung in einer kantonalen Dienststelle vereint. In allen anderen Westschweizer Kantonen sind die Zuständigkeiten auf zwei oder drei kantonale Departemente verteilt. Die Kantone Freiburg, Wallis und Waadt haben Instanzen zur regelmässigen Koordination eingerichtet. Diese Koordinationsstellen sind unterschiedlich organisiert; sie können einer kantonalen Dienststelle für die Jugend innerhalb eines Departements für Soziales (Freiburg) oder für Bildung (Wallis) oder einem Dienst für die Betreuung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund innerhalb der obligatorischen Schule (Waadt) unterstehen. Die Koordinationsinstanzen werden der Komplexität des Bereichs nur teilweise gerecht. In den Kantonen, in denen sich die Zuständigkeiten für die frühe Förderung auf mehrere Departemente und kantonale Dienststellen verteilen, unterstreichen die betroffenen Akteurinnen und Akteure, dass die aktuellen Instrumente zur Koordination verstärkt werden müssten, um einen systematischen, globalen Ansatz zu verfolgen.

Im Tessin liegt die Zuständigkeit für die frühe Sprachförderung vor dem Kindergarteneintritt beim Integrationsbereich. Die Aktivitäten im Integrationsbereich werden flankiert durch Unterstützungsangebote für Familien und die frühe Kindheit auf Grundlage des Familiengesetzes. Ab Kindergarteneintritt, der bereits mit drei Jahren erfolgt, ist das Bildungsdepartement zuständig.

Eine Übersicht über die (Haupt-)Zuständigkeiten für die frühe Sprachförderung auf kantonaler Ebene befindet sich im Anhang (Tabelle 14).

5.3 Strategien und Konzepte zur frühen (Sprach-)förderung

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal & Stephanie Schwab Cammarano

Die folgende Karte (Abbildung 8) zeigt, dass es in 19 Kantonen strategische oder konzeptionelle Grundlagen gibt, die die frühe Sprachförderung thematisieren.

Die Kantonalen Integrationsprogramme (KIP) und die Integrationsagenda (IAS) werden an dieser Stelle nicht miteinbezogen. In allen 19 Kantonen handelt es sich um Konzepte oder Strategien zur frühen Förderung im Allgemeinen, wobei die frühe Sprachförderung darin als ein Aspekt unter anderen enthalten ist. In vier Kantonen (AR, BL, VS und ZH) gibt es neben einem allgemeinen Konzept bzw. einer allgemeinen Strategie zur frühen Förderung spezifische Konzepte zur frühen Sprachförderung. Das Fallbeispiel zum Fachkonzept frühe Sprachbildung des Kantons Zürich (Kapitel 6.3) ist ein Beispiel eines spezifischen Konzeptes.

Besonders umfangreich sind die Grundlagen im Bereich frühe Sprachförderung mit einem entsprechenden Konzept und einer Bestandesaufnahme im Kanton Baselland. Diese gibt ein detailliertes Bild über die Situation im Kanton Basel-Landschaft wieder (Sicherheitsdirektion Kanton Basel-Landschaft, 2019).

Was die Westschweiz angeht, führt das Wallis ein allgemeines Konzept für die Integration von Kindern aus Familien mit Migrationserfahrung, das den Bereich der frühen Förderung einschliesst. Der Kanton Waadt hat ein Diskussionspapier zur Frage der frühen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und mit anderen Erstsprachen als die Lokalsprache am Übergang zwischen der Vorschulstufe und dem Schuleintritt erarbeitet. Weitere Konzepte zur frühen Förderung mit einer universellen Ausrichtung werden derzeit im Kanton Freiburg und im Kanton Genf erarbeitet. Der Kanton Wallis finalisiert bis Ende 2021 ein Konzept, das die frühe Förderung und die frühe Sprachförderung abdeckt.

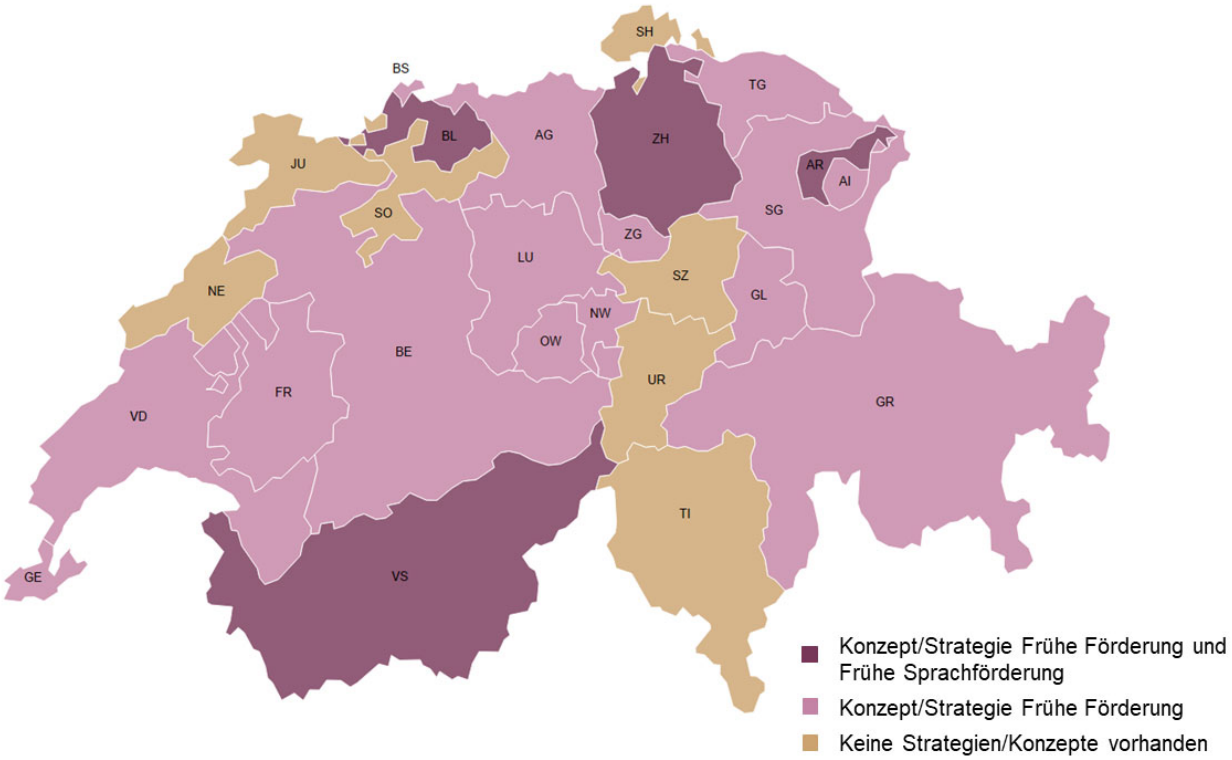


Abbildung 8. Strategien und Konzepte der frühen Förderung und der frühen Sprachförderung, Kantone, Stand Ende 2021

Darstellung INFRAS. Quelle: Bestandesaufnahme

5.4 Kantonale Programme mit Fokus frühe Sprachförderung

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal & Stephanie Schwab Cammarano

Wie bereits in Kapitel 5.1 dargelegt, unterscheiden sich die Ansätze der frühen Sprachförderung nicht nur zwischen den Sprachregionen, sondern auch zwischen den verschiedenen Kantonen deutlich. In diesem Kapitel wird etwas genauer auf diejenigen kantonalen Programme oder Projekte eingegangen, die ganz spezifisch auf frühe Sprachförderung fokussieren. Eher universellere Ansätze werden an dieser Stelle nicht behandelt, da es dabei meist um frühe Förderung generell geht und nicht (nur) spezifisch um frühe Sprachförderung.

Die hier dargelegten Programme oder Projekte werden grösstenteils vom Kanton durchgeführt, die Umsetzung liegt meistens bei den Gemeinden. Die Programme oder Projekte werden dabei immer in mehreren oder sogar allen Gemeinden im Kanton durchgeführt. Unterschieden haben wir zwischen Programmen und Projekten mit bzw. ohne systematischen Abklärungen zum Förderbedarf.

5.4.1 Programme und Projekte mit systematischen Abklärungen zum Förderbedarf

Die Mehrheit der Kantone, welche spezifische Programme oder Projekte in Bereich der frühen Sprachförderung umsetzen, führen systematische Abklärungen zum Förderbedarf, sogenannte Sprachstandserhebungen durch.

Der Kanton Basel-Stadt spielt bei der frühen Deutschförderung schweizweit eine Vorreiterrolle, da bereits ab 2009 das Projekt ‘Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten’ durchgeführt wurde. Seit 2013 wird auf Grundlage der kantonalen Gesetzgebung flächendeckend der Sprachstand von allen Kindern erfasst und die Kinder, die über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, im Jahr vor der Einschulung zur frühen Deutschförderung verpflichtet (siehe Fallbeispiel Kapitel 6.10).

Auch im Kanton Basel-Landschaft ist derzeit eine gesetzliche Grundlage in Erarbeitung, die es ab 2022/2023 den Gemeinden erlauben soll, ein selektives Spielgruppenobligatorium für die frühe Sprachförderung von fremdsprachigen Kindern mit geringen Deutschkenntnissen einzuführen.

Im Kanton Luzern besagt das Volksschulbildungsgesetz (§ 55a) bereits seit 2016, dass Gemeinden Familien mit Kindern mit unzureichenden Deutschkenntnissen dazu verpflichten können, ein Jahr vor dem obligatorischen Schuleintritt ein Angebot der frühen Sprachförderung zu besuchen. Die Sprachkenntnisse der Kinder können mit einem Elternfragebogen erhoben werden, der in zwölf Sprachen vorliegt. Der Kanton stellt Materialien zur Verfügung, wie die Gemeinden die Sprachstandserhebung durchführen und auswerten können. Ab August 2022 wird es im Kanton Luzern ein sogenanntes Angebotsobligatorium geben, d.h. die Gemeinden müssen ein Angebot der frühen Sprachförderung zur Verfügung stellen.
Im Kanton Solothurn wurde im Rahmen des Projekts ‘Deutschförderung vor dem Kindergarten’ die frühe Sprachförderung in den vier Gemeinden bzw. Regionen Dorneckberg, Dulliken, Olten und Solothurn erprobt. Das Projekt wurde evaluiert (Kappeler Suter, 2019). Am 10. November 2020 genehmigte

der Regierungsrat den Projektabschlussbericht und stellte die Weichen für die Einführung einer kantonsweiten frühen Sprachförderung (Kanton Solothurn, 2020). Das definierte Modell sieht dabei ein Angebotsobligatorium ohne Besuchsobligatorium vor (Fallbeispiel Kapitel 6.8).

Auch im Kanton Aargau hat der Regierungsrat 2020 die Durchführung von Pilotprojekten zur 'Deutschförderung vor dem Kindergarten' beschlossen. In den Pilotprojekten, welche in vier Gemeinden sowie im Gemeindeverband 'Impuls Zusammenleben aargauSüd' mit neun Projektgemeinden durchgeführt werden, sollen zwischen 2021 und 2024 vielfältige Erkenntnisse gewonnen werden, die als Entscheidungsbasis für die Einführung einer kantonalen Gesetzesgrundlage dienen (Fallbeispiel Kapitel 6.7).

Im Kanton Waadt wurden systematische Massnahmen eingeführt, um den Bedarf an früher Sprachförderung bei Kindern aus Familien mit Migrationserfahrung, insbesondere neu zugewanderten, zu evaluieren. Dazu werden beim Schuleintritt individuelle Gespräche geführt. Der Kanton will die Gemeinden ab 2023 dazu verpflichten, solche Gespräche durchzuführen. Das Vorgehen wird im Fallbeispiel des Kantons Waadt genauer beschrieben (Kapitel 6.11).

Im Kanton Graubünden gibt es zwar kein kantonales Projekt/Programm; der Kanton beteiligte sich jedoch mit Anschubfinanzierungen an Programmen in den Bündner Gemeinden Thusis (2021), Chur und Davos. In diesen Gemeinden erhalten alle Eltern rund eineinhalb oder zweieinhalb Jahre vor dem Kindergarteneintritt einen Fragebogen (Keller & Grob, 2013) zur Erhebung des Sprachstandes ihrer Kinder. Verfügt ein Kind nicht über ausreichende Deutschkenntnisse, spricht die Programmleitung eine Empfehlung zur Teilnahme am Programm 'Deutsch für die Schule' aus. In Thusis werden dann zum Beispiel die Kinder zwei Jahre vor dem Kindergarten an einem ganzen Tag pro Woche in der 'Krippe plus Sprache' mit der deutschen Sprache vertraut gemacht und betreut. Die Eltern nehmen an einem Elternbildungsprogramm teil und unterstützen ihr Kind aktiv während des Förderjahres.

Auch im Kanton Schaffhausen werden seit Sommer 2021 im Rahmen des Pilotprojekts 'Sprachliche Frühförderung im Kanton Schaffhausen' Sprachstanderhebungen durchgeführt. Das Projekt fokussiert die Stadt Schaffhausen, welche ca. die Hälfte der Bevölkerung im Kanton ausmacht. Der Kanton begleitet das Projekt, ist jedoch weder aktiv noch finanziell daran beteiligt. Die Erkenntnisse des Pilots sowie aus anderen Kantonen sollen dazu dienen, eine kantonale Lösung zu eruieren.

5.4.2 Weitere Ansätze, Programme und Projekte im Bereich frühe Sprachförderung

Im Kanton Thurgau läuft auf kantonaler sowie auf kommunaler Ebene sehr viel im Bereich Frühe Förderung/Sprachförderung (Fallbeispiel Arbon, Kapitel 6.4). Bis anhin ist die Angebotsnutzung freiwillig. Um aber nun die Erreichbarkeit aller Kinder zu gewährleisten, soll ein selektives Obligatorium nach dem Vorbild von Basel-Stadt umgesetzt werden. Gemäss der Botschaft des Regierungsrats vom 8. Juni, 2021 können mit dem selektiven Obligatorium gezielt diejenigen Kinder zur vorschulischen Sprachförderung verpflichtet werden, bei denen entsprechende Defizite bestehen. Die Inkraftsetzung des selektiven Obligatoriums ist gemäss der

Botschaft des Regierungsrats per 1.1.2023 vorgesehen.

Das Projekt 'Frühe Sprachförderung in Appenzell Ausserrhoden' ist das Schwerpunktthema des Kantonalen Integrationsprogramms 2018–2021 (KIP), welches von Bund, Kanton und den 20 Ausserrhoder Gemeinden gemeinsam finanziert wird. Mit dem Projekt verfolgen die Gemeinden und der Kanton (Kanton Appenzell Ausserhoden Amt für Soziales, 2021) das Ziel, dass bis 2025 rund 80% aller fremdsprachigen Kinder (inklusive Kinder von anerkannten Flüchtlingen und vorläufig aufgenommenen Personen) beim Kindergarteneintritt über genügend Deutschkenntnisse verfügen, damit sie sich verständigen und den Kindergartenalltag bewältigen können. Es gibt keine systematische Erhebung des Sprachstandes. Die Subventionierung der Besuchskosten bedingt eine Antragstellung seitens der Erziehungsberechtigten zusammen mit der betreuenden Kita (Kanton Appenzell Ausserhoden Amt für Soziales, 2021).

Der Kanton Bern verfolgt eine eigene Strategie, indem er die frühe Sprachförderung im Rahmen des Systems der kantonalen Betreuungsgutscheine finanziert. Kinder mit einem Sprachförderbedarf erhalten Betreuungsgutscheine für den Besuch einer Kita im Umfang von 40%, also an zwei Tagen pro Woche. Der Kanton ist u.a. zuständig für die Verwaltung der Betreuungsgutscheine mit der Software kiBon, die Administration des finanziellen Lastenausgleichs und für die Fachstellen der Mütter- und Väterberatung, welche die Identifikation der Kinder mit Sprachförderbedarf vornehmen. Die Gemeinden sind verantwortlich für die Gutscheinausgabe und zu einem geringeren Teil ebenfalls an der Finanzierung der Kinderbetreuung beteiligt. In der Stadt Bern wird im Rahmen der Initiative 'primano' das Förderprogramm 'Deutsch lernen vor dem Kindergarten' umgesetzt, welches eine flächendeckende Frühförderung und ein systematischer Zugang zur Deutschförderung beinhaltet. Alle Eltern erhalten 18 Monate vor dem Kindergarteneintritt einen Fragebogen zur Beurteilung der Deutschkenntnisse ihrer Kinder. Die Auswertung, die durch die Stadt erfolgt, zeigt, ob das Kind eine Deutschförderung braucht, die dann in Kitas oder Spielgruppen stattfindet.

Der Kanton Wallis führt ein Integrationsprojekt für Kinder mit andern Erstsprachen als der Lokalsprache. Diese können im Jahr vor ihrem Schuleintritt an zwei Halbtagen pro Woche ein Angebot der frühen Bildung nutzen. Das Angebot ist für die Familien kostenlos und der Kanton finanziert die Löhne der zur Betreuung dieser Kinder eingesetzten Fachpersonen.

5.4.3 Massnahmen zur Professionalisierung

Eine erfolgreiche frühe Sprachförderung kann nur gelingen, wenn die Fachpersonen dementsprechend ausgebildet und sensibilisiert sind. Viele Kantone setzen deshalb Massnahmen zur Professionalisierung von Fachpersonen um, jedoch in unterschiedlicher Intensität. Die Palette der Massnahmen reicht vom umfassenden Lehrgang 'Frühe sprachliche Förderung - Schwerpunkt Deutsch' der Berufsfachschule Basel bis hin zu einzelnen Modulen, beispielsweise der IG Spielgruppen. Alle Angebote haben zum Ziel, die entsprechenden Kompetenzen der Fachpersonen zu stärken und Instrumente zu entwickeln, die Selbst- und Fremdeinschätzungen zur eigenen Sprachförderkompetenz erlauben (Dubach et al., 2018).

In den Westschweizer Kantonen, die eine universelle und globale Ausrichtung der frühen Förderung verfolgen, werden die Sprachentwicklung und die frühe Sprachförderung in Angeboten angesprochen, bei denen es grundsätzlich um Aspekte der Vielfalt und der Multikulturalität geht. Die Kantone Freiburg, Genf, Jura, Waadt und Wallis finanzieren einschlägige Organisationen zur Ausbildung von Fachpersonen der frühen Bildung. Der Kanton Waadt beispielsweise unterstützt eine Organisation im Bereich Ausbildung und pädagogische Begleitung, die eine breite Palette an Ausbildungen anbietet, insbesondere rund um das Thema Vielfalt. Auf solch allgemeine Ausbildungen wird im Folgenden nicht eingegangen.

In 17 Kantonen werden Massnahmen zur Professionalisierung im Bereich der frühen Sprachförderung angeboten (Abbildung 9). In zwölf Kantonen handelt es sich dabei um finanzielle Beiträge an Weiterbildungen für Fachpersonen aus Kindertagesstätten oder Spielgruppen, die sich spezifisch in der frühen Sprachförderung weiterbilden möchten. Eine Übersicht über die vielfältigen Möglichkeiten in diesem Bereich bietet der Kanton Luzern, der sich wie andere Kantone auch, zu zwei Dritteln an den effektiven Weiterbildungskosten beteiligt.

Einige Kantone haben eigene Angebote, wie zum Beispiel der Kanton Thurgau, bei denen einerseits Videocoachings und kantonale Fachgruppentreffen für einzelne Spielgruppenleitende sowie auch organisationsinterne Weiterbildungen für lokale oder regionale Spielgruppenteams über die Vereine angeboten werden. Im Kanton St.Gallen gibt es an der Pädagogischen Hochschule einerseits ein Weiterbildungsangebot für frühe Bildung mit dem Fokus Mehrsprachigkeit und Integration, welches sich an Fachpersonen im Frühbereich richtet. Andererseits bietet die PH St.Gallen im Auftrag des kantonalen Kompetenzzentrums Integration und Gleichstellung (KIG) im Rahmen einer Praxisbegleitung ein auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittenes Weiterbildungsangebot für Fachpersonen in Kitas und Spielgruppen an. Auch der Kanton Zürich stellt Fachpersonen gezielte Weiterbildungsangebote, beispielsweise in Form von Webinaren oder einem Weiterbildungskoffer, bereit (Fallbeispiel Kapitel 6.3).

Ab 2022 bietet der Kanton Wallis auch Weiterbildungsangebote zum Programm ‘Parle avec moi’ an, das in der Stadt Vernier umgesetzt und im Fallbeispiel beschrieben wird (Fallbeispiel Kapitel 6.13). In diesen Weiterbildungen wird die Sprachförderung in Angeboten der frühen Bildung in alltagsintegrierten Situationen und in Sprachfördereinheiten behandelt.

Der Kanton Nidwalden geht einen etwas anderen Weg. Er fördert im Rahmen des Projekts Doppelleitungen die alltagsorientierte Sprachförderung in Spielgruppen mit der Finanzierung einer zweiten Leitungsperson bei interessierten Spielgruppen. Das Projekt ist eingebettet in weitere Massnahmen des Kantons zum Aufbau und zur Erweiterung des Know-hows der Spielgruppenleitenden in der Sprachförderung. Einerseits sind dies finanzielle Beiträge an Weiterbildungen für Spielgruppenleitenden andererseits einmal pro Jahr stattfindende Praxisworkshops (Kanton Nidwalden 2021).

Der Kanton Freiburg führt keine Ausbildungsangebote zur Sprache und deren Förderung, sondern richtet seine Bestrebungen auf die Koordination der Akteurinnen und Akteure vor Ort aus. Durch die Abstimmung zahlreicher lokaler Massnahmen will er ein systematisches Vorgehen stärken (Fallbeispiel Kapitel 6.12).

Im Kanton Tessin bietet die Integrationsfachstelle seit Herbst 2021 Beratung und Unterstützung für Einrichtungen der frühen Kindheit an, um die Kompetenzen der Fachpersonen in der frühen Sprachförderung zu verbessern .

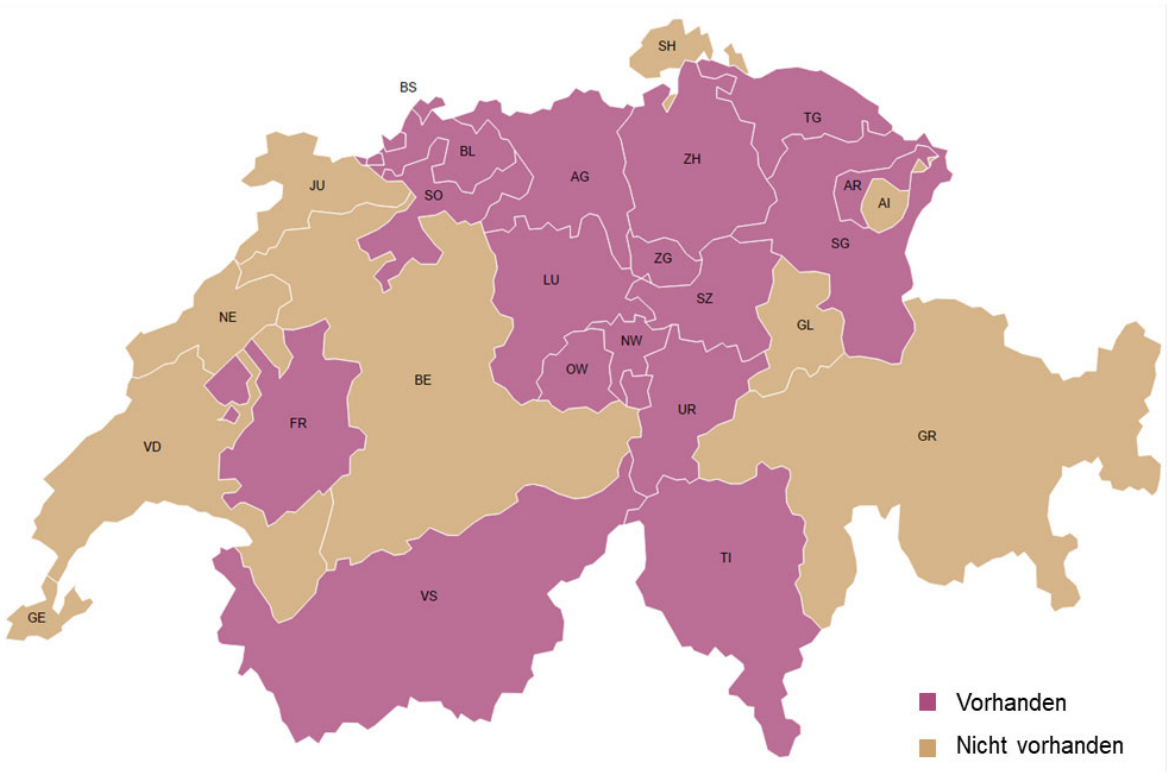


Abbildung 9. Massnahmen zur Professionalisierung, Kantone, Stand Ende 2021

Darstellung INFRAS. Quelle: Bestandesaufnahme

5.5 Informationen, Beratungs- und Unterstützungsangebote

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal & Stephanie Schwab Cammarano

In Ergänzung zu den bereits genannten Konzepten, Strategien, Programmen und Projekten stellen elf Kantone (Abbildung 10) auch Informationen, Umsetzungshilfen, Beratungen, Leitfäden oder Empfehlungen zum Thema frühe Sprachförderung zur Verfügung. An dieser Stelle werden nur Angebote aufgenommen, die sich explizit mit früher Sprachförderung beschäftigen. Das beinhaltet neben Informationsplattformen wie das Familienportal im Kanton Bern oder Wegweiser.ch im Kanton Schaffhausen auch diverse Informations- und Beratungsangebote in den Kantonen der Westschweiz und im Tessin.

Die Art der Angebote sowie die Zielgruppen, an die sich die Angebote richten, variieren dabei stark, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Die 'Orientierungshilfe zur Frühen Sprachförderung für Gemeinden zur frühen Sprachförderung in Spielgruppen, Kitas und Tagesfamilien' des Kantons Aargau zeigt Kriterien auf, anhand derer Gemeinden die Qualität von bestehenden oder neuen Angeboten der Frühen Sprachförderung einschätzen können (Silvana Kappeler Suter, 2019).

- Der Kanton Luzern stellt verschiedene Angebote für die Gemeinden zur Verfügung, wie zum Beispiel die 'Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Qualitätsleitfaden' (Kappeler Suter & Plangger, 2018) oder Informationsveranstaltungen und Austauschtreffen.

- Der 'Leitfaden frühe Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund' vom Kanton Basel-Landschaft hingegen richtet sich an Fachpersonen in den Einrichtungen selbst (Walser, 2015).

- Das Angebot 'Spielgruppenstrukturen fit machen' im Kanton Appenzell Ausserrhoden läuft seit 2020 und hat zum Ziel, die Spielgruppen strukturell und personell hinsichtlich wirksamer Sprachförderung zu stärken. Mit der Fach- und Kontaktstelle SG/AI/AR (FKS) ergibt sich hier eine Zusammenarbeit, bei der die FKS die Spielgruppen bei der Organisationsentwicklung fachlich beratet und begleitet. Im Rahmen dieser Beratungen hat der Kanton AR Qualitätsrichtlinien für Spielgruppen festgelegt, wie z.B. die Vorgabe, dass keine rein fremdsprachigen Spielgruppen unterstützt werden, dass die Spielgruppe als Verein organisiert sein muss oder dass eine Doppelbesetzung bei Lektionen mit mehreren Kindern mit Sprachförderbedarf vorgesehen werden muss.

- Im Kanton Thurgau (2021) werden mit dem Projekt 'Sensibilisierung Sprachbildung' folgende Ziele verfolgt: Basierend auf den in der deutschsprachigen Schweiz bestehenden Grundlagen sollen spezifische und für den Kanton Thurgau passende Grundlagen in unterschiedlichem Umfang erstellt und vermittelt werden. Sie richten sich an die Zielgruppen Fachpersonen der frühen Förderung sowie Eltern. Mittels der Sammlung von häufigen Fragen aus der Praxis soll eine

gemeinsame Haltung und das Verständnis von Fachpersonen bezüglich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit geschärft und die Weiterentwicklung der Angebote im Hinblick auf die vorschulische Sprachförderung vorangetrieben werden. Dadurch könnten Fachpersonen Eltern gezielt beraten und diese wiederum die Sprachbildung ihrer Kinder unterstützen.

- Der Kanton Wallis stellt den Betreuungseinrichtungen das Lehrmaterial 'Entre nous' zur Verfügung, das von der Stadt Carouge (GE) erarbeitet wurde. Dieses enthält Piktogramme, die dazu dienen, die Kommunikationen mit den Familien mit anderen Erstsprachen über den Alltag mit ihren Kindern in den Angeboten der frühen Bildung zu erleichtern. Das Bildmaterial unterstützt auch die Kinder beim Erwerb der Lokalsprache.

Schliesslich gibt es in verschiedenen Kantonen unterschiedliche Informationsformate, die sich an Eltern richten, wie die Broschüre 'sprich mit mir' des Kantons St.Gallen (2021) oder die Kurzfilme 'Lerngelegenheiten bis 4' im Kanton Zürich (Bildungsdirektion Kanton Zürich).

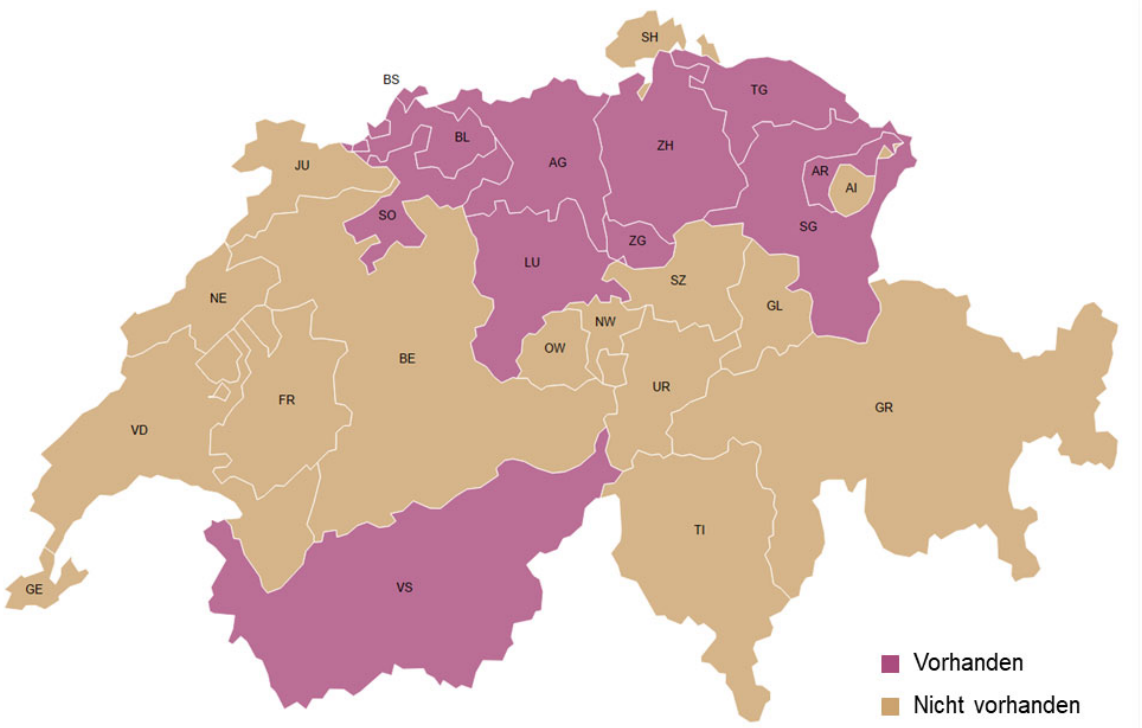


Abbildung 10. Informationen, Beratungs- und Unterstützungsangebote, Stand Ende 2021, Kantone

Darstellung INFRAS. Quelle: Bestandesaufnahme

Interessant sind auch Publikationen wie das Praxisbuch «Nashörner haben ein Horn» (Kannengieser et al., 2013) im Auftrag der Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz (Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Solothurn). Finanziert wurde das Buch durch die beteiligten Kantone sowie das Staatssekretariat für Migration. Angebote wie 'Lerngelegenheiten bis 4' des Kantons Zürich werden auch in anderen Kantonen verbreitet. Ebenfalls wird der «Qualitätsleitfaden zur Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertagesstätten» (Kappeler Suter & Plangger, 2018) in mehreren Kantonen (z.B. Kantone Luzern und Solothurn) verwendet.

5.6 Rolle der Kantone bei punktuellen Angeboten in den Gemeinden

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal & Stephanie Schwab Cammarano

Nebst den dargestellten Programmen und Projekten gibt es unzählige weitere Angebote der frühen Sprachförderung, die in einzelnen Gemeinden der Schweiz stattfinden. Wir bezeichnen diese Angebote nachfolgend als punktuelle Angebote, weil sie nicht im Rahmen eines umfassenderen Programms oder Projekts der frühen Sprachförderung umgesetzt werden. Es handelt sich dabei typischerweise um einzelne Sprachspielgruppen, Eltern-Kind-Sprachkurse oder Projekte wie 'Buchstart' oder 'Schenk mir eine Geschichte'. In unserer Analyse berücksichtigen wir ausschliesslich Angebote, bei denen es spezifisch um frühe Sprachförderung geht. Angebote wie z.B. aufsuchende Elternarbeit oder Familienzentren werden dementsprechend an dieser Stelle nicht explizit aufgeführt, auch wenn bei solchen Angeboten die Sprachförderung ein relevanter Aspekt sein kann.

Im Rahmen der vorliegenden Bestandesaufnahme wurde untersucht, welche Rolle die Kantone bei den punktuellen Angeboten in einzelnen Gemeinden im Bereich der frühen Sprachförderung einnehmen. Unterschieden haben wir die Beteiligung der Kantone wie folgt (Tabelle 9):

- Der Kanton ist finanziell beteiligt, zum Beispiel im Rahmen des kantonalen Integrationsprogramms (KIP), die Umsetzung der Massnahme liegt bei der Gemeinde.
- Der Kanton finanziert das Angebot/die Massnahme mit und setzt diese/s auch um. Dies kann zum Beispiel anhand einer Leistungsvereinbarung mit einem Verein geschehen.
- Es ist möglich, dass in einem Kanton beide Varianten vorkommen.

Tabelle 9 zeigt, dass tendenziell in bevölkerungsreicheren Kantonen, insbesondere in Kantonen mit grösseren Städten, die Sprachförderung oft in den Gemeinden umgesetzt wird. Einige ländliche Kantone mit vergleichsweise tiefen Bevölkerungszahlen hingegen setzen KIP-Massnahmen auf Kantonsebene um, wie beispielsweise die Kantone Glarus, Jura und Uri (siehe auch Fallbeispiel Kanton Obwalden, Kapitel 6.6). In vielen Städten und Gemeinden gibt es zudem Angebote, die unabhängig vom Kanton durchgeführt werden. Im Rahmen der KIP gibt es in einigen Kantonen Vereinbarungen zwischen Kanton und Gemeinden. Der Kanton Zug vereinbart beispielsweise mit Gemeinden, die KIP-Massnahmen umsetzen, sogenannte Mini-KIP. Die Kantone Freiburg und Wallis arbeiten eng mit den Gemeinden zusammen und können so KIP-Massnahmen in den verschiedenen Sprachgebieten der zweisprachigen Kantone umsetzen. Der Kanton Luzern unterstützt die Gemeinden bei der Erarbeitung von Konzepten zur frühen Sprachförderung mit KIP-Geldern für eine externe Fachberatung.

Der Kanton Tessin beteiligt sich via KIP und via Familiengesetz direkt an der Finanzierung von Sprachförderprojekten in einzelnen Gemeinden, die entweder von privaten Trägerschaften oder durch die Gemeinde selbst durchgeführt werden

Tabelle 9. Punktuelle Angebote: Systeme der Finanzierung und Umsetzung in den Kantonen

Umsetzungstypen	Kantone	Anzahl Kantone
Kanton finanziert mit, Umsetzung bei Gemeinde	AG, AR, BL, GR, LU, NE, NW, SG, SH, SO, SZ, TG, VD, ZG, ZH	15
Kanton finanziert mit und ist zuständig für die Umsetzung	AI, GL, JU, OW, UR	5
Beides: Kanton finanziert mit, beteiligt sich an der Umsetzung in Zusammenarbeit mit verschiedenen Leistungsträgern. Gemeinden sind aber auch an der Umsetzung beteiligt.	BS, FR, GE, TI, VS	5
Anderes System	BE (Betreuungsgutscheine)	1

Tabelle INFRAS. Quelle: Bestandesaufnahme 2021

5.7 Zusammenfassung frühe Sprachförderung in den Kantonen

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal & Stephanie Schwab Cammarano

Die frühe Sprachförderung wird in den Kantonen sehr unterschiedlich gehandhabt. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die frühe Sprachförderung in den meisten Kantonen ein wichtiges Thema ist, welches sich zurzeit sehr dynamisch entwickelt. Es zeigen sich relativ deutliche Unterschiede zwischen den Sprachregionen. In der Romandie setzt die Politik viel stärker als in der Deutschschweiz auf die Bereitstellung eines universellen Angebots der frühen Förderung für alle Kinder. Der Fokus liegt auf der Zugänglichkeit und Qualität der Angebote der frühen Bildung generell und weniger auf dem Aspekt der Sprachförderung. In der Deutschschweiz überwiegen hingegen die selektiven Ansätze, welche die Sprachförderung klar auf Kinder mit anderen Erstsprachen ausrichten. Viele Kantone setzen dabei auf Sprachstandserhebungen, um Kinder mit Sprachförderbedarf zu identifizieren und einer Fördermassnahme zuzuführen. Das Tessin wiederum wählt einen eigenen Weg. Es kombiniert selektive Massnahmen wie Mutter-Kind-Sprachkurse mit vielfältigen Unterstützungsmassnahmen für Familien mit Vorschulkindern. Weiter besuchen rund 70% der Tessiner Kinder bereits im Alter von drei Jahren die «scuola d'infanzia», wo fremdsprachige Kinder von Sprachförderlehrpersonen gezielt unterstützt werden.

5.8 Massnahmen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen

Ariane De Rocchi & Susanne Stern

5.8.1 Grundlagen

Die Bestandesaufnahme fokussiert schwerpunktmässig auf die universelle frühe Sprachförderung, die sich an alle Kinder richtet sowie auf die spezifische frühe Sprachförderung für Kinder, deren Erstsprache nicht der Lokalsprache entspricht. In diesem Kapitel gehen wir der Frage nach, inwiefern Kinder mit besonderen Bedürfnissen von früher Sprachförderung profitieren.

Die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf und mit Behinderungen ist in der Schweiz rechtlich verankert (Art. 62 BV) und Bestandteil des öffentlichen Bildungsauftrags.

Art. 20 Abs. 3 des Behindertengleichstellungsgesetzes (SR 151.3) sieht vor, dass wahrnehmungs- oder artikulationsbehinderte Kinder und Jugendliche sowie ihre ihnen besonders nahestehenden Personen eine auf die Behinderung abgestimmte Kommunikationstechnik erlernen können. Diese Bestimmung geht, ohne gegenüber Art. 19 und 62 BV neue Zuständigkeiten und Ansprüche zu begründen, spezifisch auf die sprachlichen Bedürfnisse Kindern mit besonderen Bedürfnissen ein.

Mit Inkrafttreten des Nationalen Finanzausgleichs (NFA) auf Anfang 2008 ist die Sonderpädagogik alleinige Aufgabe der Kantone (SZH, 2021). Auf nationaler Ebene stellt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2021) den Vollzug der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007 sicher. Dieses sogenannte Sonderpädagogik-Konkordat ist am 1. Januar 2011 in Kraft getreten und regelt die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen. Im Wesentlichen geht es dabei um die Anwendung von drei gemeinsam entwickelten Instrumenten (gemeinsame Terminologie, Qualitätsvorgaben für Anbieter und Abklärungsverfahren). In kantonalen Sonderpädagogik-Konzepten definieren die Kantone die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Angebote und Massnahmen.

Gemäss dem Sonderpädagogik-Konkordat haben Kinder vor der Einschulung ein Recht auf angemessene sonderpädagogische Massnahmen, «wenn festgestellt wird, dass ihre Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet ist oder sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung nicht werden folgen können» (EDK, 2007, Art. 3). Die Kantone sind demnach nicht nur für die Sonderschulung zuständig, sondern auch für die Implementierung sonderpädagogischer Massnahmen im Vorschulalter. Mit Angeboten wie der Frühlogopädie und der heilpädagogischen Früherziehung (HFE) werden kognitive, sprachliche, soziale und emotionale Entwicklungen von Kindern gefördert, deren Entwicklung beeinträchtigt oder gefährdet ist.

Die Logopädie im Frühbereich richtet sich an Kinder ab Geburt bis zum Eintritt in den Kindergarten. Diese Kinder haben speziellen Unterstützungsbedarf aufgrund von Störungen oder Verzögerungen in der Sprachentwicklung. Konkret geht es dabei zum Beispiel um Kinder, die nicht oder kaum sprechen oder sich nicht oder nur eingeschränkt ausdrücken können (stiftungNETZ, 2021).

Ein wichtiger Bestandteil der Frühlogopädie ist die logopädische Erfassung und Abklärung des sprachlichen Entwicklungsstandes, auf die bei Bedarf eine Sprachtherapie folgt. Aber auch die Beratung von und Informationen für Eltern sind zentral.

Während bei der Frühlogopädie die Sprache im Zentrum steht, richtet sich die Heilpädagogische Früherziehung umfassender an Kinder mit Entwicklungsverzögerungen/-auffälligkeiten und/oder in erschwerter Erziehungssituation (stiftungNETZ, 2021). Mittels Abklärung, präventiver und erzieherischer Unterstützung sowie individueller Förderung werden Kinder zuhause im familiären Kontext betreut.

Weiter müssten gehörlose Kinder (und ihre Eltern und Geschwister) die Möglichkeit haben, die jeweilige Gebärdensprache zu erlernen und darin gefördert zu werden. Dieser Anspruch ergibt sich grundsätzlich aus Art. 20 Abs. 3 BehiG, ist im Sonderpädagogik-Konkordat. Dies wird jedoch in der Praxis oft nicht berücksichtigt.

5.8.2 Einbezug in die Bestandesaufnahme

Entsprechend dem Konkordat über die Sonderpädagogik (EDK, 2007) gibt es in allen Kantonen sonderpädagogische Abklärungen und Fördermassnahmen für Kinder im Vorschulalter. Eine detaillierte Bestandesaufnahme dieser Massnahmen würde den Rahmen der vorliegenden Studie jedoch sprengen. Um dennoch mehr über die Thematik sowie den aktuellen Handlungsbedarf zu erfahren, wurden drei Interviews mit Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Sonderpädagogik geführt. Im Folgenden werden die Erkenntnisse aus diesen Interviews in verkürzter Form wiedergegeben.

5.8.3 Feststellung des Bedarfs an Frühlogopädie oder heilpädagogischer Früherziehung

Wie in der frühen Sprachförderung stellt sich auch im Bereich der sonderpädagogischen Früherziehung die Frage, wie ein allfälliger Bedarf an Massnahmen überhaupt festgestellt werden kann; dies insbesondere bei Kindern, die noch nicht im Kindergarten oder in einer familienergänzenden Betreuungseinrichtung sind. Im Vorschulalter sind es oftmals Kinderärzte/-ärztinnen, die die Eltern auf allfällige Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen aufmerksam machen. Eine wichtige Rolle spielen neben oder ergänzend zu den Kitas und Spielgruppen auch die Mütter-/Väterberatung oder andere niederschwellige Beratungsangebote für Eltern, z.B. Familienzentren. Gemäss den befragten Expertinnen und Experten könne die Erkennung eines allfälligen Bedarfs bei fremdsprachigen Kindern teilweise schwierig sein, da zuerst abgeklärt werden müsse, ob das Problem auch in der Erstsprache vorhanden sei. Dementsprechend kann sich die Beantwortung der Frage, ob heilpädagogische Massnahmen oder eine Förderung in der Lokalsprache notwendig sind, manchmal auch als schwierig erweisen, zumal allenfalls beide Unterstützungsangebote notwendig sein könnten.

Für die möglichst frühzeitige Erkennung eines Förderbedarfs ist gemäss den Befragten deshalb nicht nur eine entsprechende Ausbildung bzw. Weiterbildung für Fachpersonen in Kitas, Spielgruppen oder Tagesfamilien zentral, sondern auch für das Personal in Eltern- und Quartierzentren, Mütter-/Väterberatungen oder Kinderärzte und Kinderärztinnen angezeigt. Einerseits geht es dabei um die Vermittlung der Wichtigkeit handlungsorientierter Sprachförderung an sich,

andererseits auch darum, dass Fachpersonen möglichst früh erkennen, wenn ein Kind 'mehr' braucht, z.B. eine sonderpädagogische Abklärung.

5.8.4 Niederschwellige Angebote für Eltern

Laut Aussagen der befragten Expertinnen und Experten sind niederschwellige Angebote insbesondere dann für Eltern besonders wichtig, wenn die Kinder nicht familienergänzend betreut werden. Als sehr gute Beispiele werden Programme wie schrittweise, Femmes-Tische, Zeppelin oder die Familienbegleitung/Education Familiale genannt. Auch das 'Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung', welches z.B. im Kanton Aargau angeboten wird, gilt als wichtiger Ansatz zur Stärkung der elterlichen Kompetenzen.

Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang die Frage, wie Eltern von den Angeboten erfahren und wie sie dazu animiert werden können, diese dann auch zu nutzen. Die Rolle der Eltern sei zentral, weil Kinder im Vorschulalter viel Zeit zuhause verbringen. Deshalb sei auch die Elternbildung von grosser Bedeutung. Um vor allem die fremdsprachigen Eltern besser erreichen zu können, stellen Organisationen wie die Stiftung Arkadis (2021) in Olten oder die stiftungNETZ (2021) Informationen für fremdsprachige Eltern zur Logopädie im Frühbereich sowie zur heilpädagogischen Früherziehung in verschiedenen Sprachen zur Verfügung.

5.8.5 Handlungsbedarf: Bessere Zusammenarbeit zwischen der frühen (Sprach)förderung und der Sonderpädagogik

Grundsätzlich würde es gemäss den Expertinnen und Experten in der Schweiz viele gute Ansätze zur Unterstützung junger Kinder geben; eine bessere Zusammenarbeit, eine stärkere Verzahnung sowie mehr Austausch zwischen der frühen (Sprach)förderung und der Sonderpädagogik wären jedoch zentral.

Generell wäre es wichtig, dass die Sprachbildung als Querschnittsaufgabe und nicht als isolierte Massnahme betrachtet würde. Wirksamer und nachhaltiger als zum Beispiel der Aufbau von Wortschatz sei die handlungsorientierte Sprachförderung sowie generell ein stärkerer Fokus auf die Kommunikation und nicht auf Sprachtrainings. Neben dem wichtigen Einbezug der Familie, sollte grundsätzlich mehr in die Prävention investiert sowie eine möglichst frühe Erkennung kindlicher Sprachentwicklungsstörungen angestrebt werden. Dabei ist auch die Qualität der Angebote von grosser Bedeutung.

5.8.6 Zugang zu Angeboten wie Kitas und Spielgruppen

Ein weiteres Thema ist der Zugang von Kindern mit Behinderung oder besonderen Bedürfnissen zu Angeboten wie Kitas und Spielgruppen, die für die frühe Sprachförderung von grosser Relevanz sind. Eine Studie von Procap (Fischer et al., 2021) zeigt, dass in der Schweiz zu wenige Plätze für Kinder mit Behinderungen oder besonderen Bedürfnissen vorhanden sind. Die Studie zeigt auf, dass in der Schweiz schätzungsweise 9000 Kinder im Vorschulalter mit Behinderungen

leben, davon 6750 mit einer leichteren und 2250 mit einer schweren Behinderung. Gemäss Schätzung «würden bei einem diskriminierungsfreien System 3000 Kinder mit Behinderungen schweizweit eine familienergänzende Betreuung beanspruchen. Darunter sind 2250 mit leichten Behinderungen, die mit einem moderaten Zusatzaufwand integriert werden könnten (Fischer et al., 2021). Als zentrales Hindernis für die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Kitas wird die mangelhafte bzw. die oftmals ungeklärte Finanzierung des zusätzlichen, durch die Beeinträchtigung bedingten Betreuungsbedarfs gesehen.

5.8.7 Zusammenfassend zu Massnahmen für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf

In der Schweiz sind die Kantone für sonderpädagogische Abklärungen und Fördermassnahmen für Kinder im Vorschulalter zuständig, dazu gehören z.B. die Logopädie für Kinder im Vorschulalter und die heilpädagogische Früherziehung. Die vorliegende Studie liefert zu diesen Massnahmen keine detaillierte Übersicht. In den Interviews mit ausgewählten Expertinnen und Experten wurden in erster Linie die Schnittstellen zwischen sonderpädagogischen Massnahmen im Frühbereich, Angeboten der frühen Bildung und der Elternbildung beleuchtet. Die Expertinnen und Experten wünschen sich hier eine stärkere Verzahnung und Zusammenarbeit. Handlungsbedarf wird auch bei der Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in die Angebote der frühen Bildung geortet. Zudem bestehen Angebotslücken bezüglich der Frühförderung gehörloser Kinder in der Gebärdensprache.

6 Typologie und Fallbeispiele

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Silvana Kappeler Suter, Ariane De Rocchi, Marianne Zogmal

Die Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur, wie im Narrativen Review beschrieben, sowie die Bestandesaufnahme in den Kantonen werden im Folgenden in einer Typologie zusammengeführt. Diese erlaubt es, die sehr zahlreichen und diversen Initiativen in Kantonen und Gemeinden zu verorten. Zunächst wird die Typologie in ihren Dimensionen erläutert. Auf der Basis der Typologie wurden Fallbeispiele aus Kantonen und Gemeinden der Schweiz ausgewählt, die einen Typus von Massnahmen der frühen Sprachförderung repräsentieren. Diese Fallbeispiele sind in diesem Kapitel beschrieben. Zu den meisten Fallbeispielen fehlen wissenschaftliche Evaluationen oder die entsprechenden Massnahmen sind wenig umfangreich; aus diesen Gründen werden die Fallbeispiele von den Forschenden nicht bewertet.

6.1 Typologie

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Silvana Kappeler Suter, Ariane De Rocchi, Marianne Zogmal

Für die Typologie werden zwei grundlegende, je kontinuierliche Dimensionen zur Einordnung der in der Schweiz vorgefundenen Massnahmen der frühen Sprachförderung verwendet: (1) In der Horizontalen die Dimension der Reichweite der Massnahmen, von punktuell zu flächendeckend. (2) In der Vertikalen die Dimension des Förderverständnisses der frühen Sprachförderung, welches von indiziert/selektiv zu universell/partizipativ reicht. Diese Dimensionen werden im Folgenden kurz erläutert.

6.1.1 Dimension Reichweite: Punktuell - flächendeckend

Eine wesentliche Dimension zur Einschätzung einer Massnahme oder eines Projektes ist die Reichweite. Wir unterscheiden punktuelle und flächendeckende Massnahmen. Punktuelle Massnahmen sind beispielsweise Massnahmen oder Angebote, die nur in einzelnen Spielgruppen oder Kitas umgesetzt werden und von denen in der Regel auch nur einzelne Kinder aus einer Gemeinde oder Region profitieren. Wenn hingegen eine Massnahme in allen Gemeinden eines Kantons oder in allen oder sehr vielen Kitas oder Spielgruppen einer Gemeinde umgesetzt wird, sprechen wir von einer flächendeckenden Massnahme. Mit der Dimension «punktuell oder flächendeckend» wird auch die Reichweite der Umsetzung miteinbezogen. Ein unverbindliches Angebot wie beispielsweise ein Fachkonzept, Broschüren oder Materialien zur Professionalisierung werden als eher punktuell eingeschätzt, während flächendeckende Massnahmen entsprechend umfassende Vorgehensweisen zur Kontaktaufnahme (z.B. Anschreiben, Schlüsselper-

sonen, Telefon) sowie Vorgaben oder Anreize für die Inanspruchnahme eines Angebots beinhalten.

6.1.2 Dimension Förderfokus: indiziert/selektiv – universell/partizipativ

Diese Dimension bezieht sich auf die Fokussierung der Massnahmen zur frühen Sprachförderung. Wenn gezielt nur jene Familien angesprochen werden, die nicht die Lokalsprache als Familiensprache sprechen und deren Kinder die Lokalsprache nicht schon über ein Angebot der frühen Bildung lernen, ist dies ein selektiver oder indizierter Fokus in Bezug einen definierten Förderbedarf. Selektiv meint dabei eine Massnahme, die ausschliesslich für Gruppen, bei denen ein bestimmter Förderbedarf und damit einhergehend ein mögliches Risiko vermutet wird, gilt. Im Kontext der frühen Sprachförderung richten sich selektive Massnahmen beispielsweise an Kinder, die die Lokalsprache weder in der Familie noch in einem Angebot der frühen Bildung lernen, und für die das Risiko besteht, dass der Start in den Kindergarten deswegen erschwert sein könnte. Indiziert ist eine Fördermassnahme oder Therapie beispielsweise auf Grund einer diagnostizierten Spracherwerbsstörung.

Im Gegensatz zum selektiven Förderfokus, der auf Kinder gerichtet ist, die beispielsweise die Lokalsprache in den ersten Jahren noch nicht erlernt haben, stehen universelle Angebote allen Kindern offen. Durch die Verfügbarkeit der Angebote und durch einen niederschwelligen Zugang zu diesen (z.B. kostenlose Angebote) wird sichergestellt, dass Kinder an Angeboten der frühen Bildung teilnehmen können.

Angebote mit universellem Förderfokus schliessen dennoch auch gezielte Kontaktaufnahme und Motivierung von sozial benachteiligten Familien, auch die Motivierung durch Anreize, mit ein, um dem Präventionsdilemma zu begegnen. Das Präventionsdilemma beschreibt den Befund, dass besonders Kinder aus sozial benachteiligten Familien an Angeboten der frühen Bildung wie beispielsweise Kitas, die für sie einen hohen Nutzen hätten, weniger teilnehmen (Cloos, Zehbe, & Krähnert, 2020). Dementsprechend ist es auch beim universellen Zugang wichtig, dass alle Familien erreicht werden. Aus diesem Grund wird häufig auf eine partizipative Gestaltung der Angebote Wert gelegt. Der universelle Förderfokus öffnet zudem den Zugang zu selektiven und indizierten Förderangeboten, da durch Früherkennung ein spezifischer Bedarf überhaupt diagnostiziert werden kann.

Die beiden Dimensionen ermöglichen eine Verortung von Massnahmen, die auch die Ausprägung in diesen Dimensionen miteinbezieht und somit vier Quadranten bildet (Abbildung 11).

.

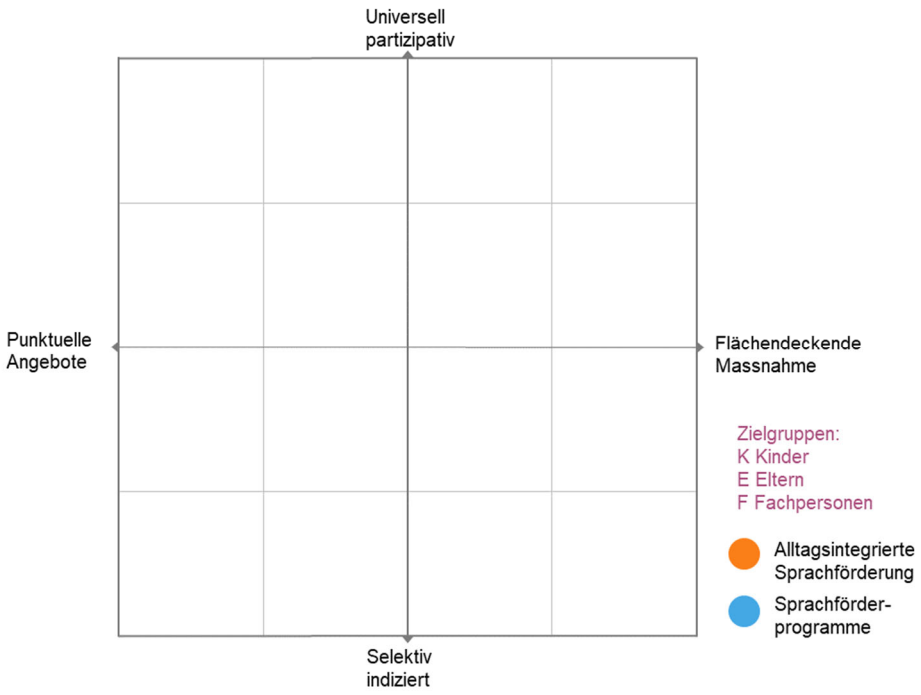


Abbildung 11. Dimensionen der Typologie der frühen Sprachförderung in der Schweiz

6.1.3 Separate, kursorische Sprachförderprogramme – alltagsintegrierte Sprachförderung

Wie im narrativen Review (Kapitel 3.4.1) herausgearbeitet, unterscheiden sich die Ansätze der frühen Sprachförderung vor allem darin, ob ein vorgegebenes, spezielles Programm für alle Kinder oder für Kindergruppen in separaten Einheiten durchgeführt wird oder ob die Fachpersonen die Situationen im Alltag dafür nutzen, gezielt an den Sprachstand des Kindes angepasste Sprachförderstrategien einzusetzen. Die alltagsintegrierte Sprachförderung stellt den Dialog mit dem Kind ins Zentrum. Diese Dimension wird in der Typologie farblich gekennzeichnet: blau steht für separate, kursorische Sprachförderprogramme, orange für alltagsintegrierte Sprachförderung. Einzelne Projekte verbinden beide Ansätze.

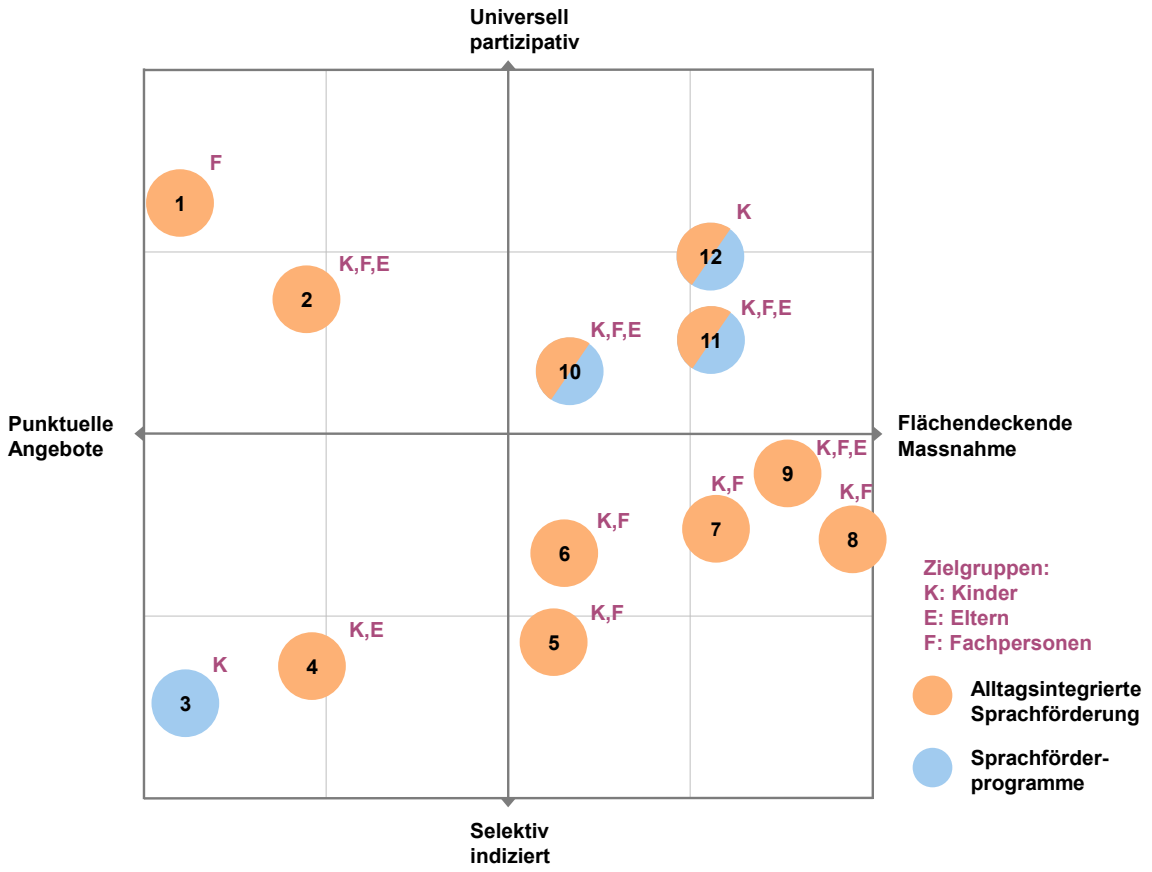
6.1.4 Zielgruppen

Eine weitere wichtige Dimension zur Unterscheidung der Massnahmen der frühen Sprachförderung bilden die Zielgruppen (Kinder, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte oder Fachpersonen). Dies wird mit den entsprechenden Buchstaben gekennzeichnet. Dabei wird E für Eltern nur dann vergeben, wenn die Eltern eine Zielgruppe für die frühe Sprachförderung ihrer Kinder sind, beispielsweise für Elternbildungsveranstaltungen, und die Massnahme somit über das übliche Mass an Elternzusammenarbeit hinausgeht, wie das Bringen und Abholen des Kindes oder die informellen Kontakte bei Eltern-Kind-Angeboten. Weiter gibt es Massnahmen und Projekte, die sich gleichzeitig an die Kinder, Eltern und Fachpersonen richten.

6.2 Fallbeispiele im Überblick

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Silvana Kappeler Suter, Ariane De Rocchi, Marianne Zogmal

Zur Illustration dieser Typologie wurden Fallbeispiele ausgewählt. Die Fallbeispiele umschreiben einen Typus von Massnahmen der frühen Sprachförderung, wie sie möglicherweise auch in anderen Kantonen oder Gemeinden in ähnlicher Form vorkommen könnten. Die Fallbeispiele orientieren darüber, was es konkret bedeutet, wenn die Reichweite eher punktuell oder stärker flächendeckend ist, der Förderfokus indiziert/selektiv oder universell/partizipativ, als Sprachförderansatz alltagsintegriert oder separat-kursorisch gewählt wird sowie eine bestimmte Zielgruppe oder mehrere gleichzeitig adressiert werden. Mit dieser Darstellung können diese grundlegenden Entscheidungen in den Dimensionen veranschaulicht werden, die die sehr diverse Umsetzung der frühen Sprachförderung in der Schweiz aktuell bestimmt. Die Verortung der ausgewählten Fallbeispiele zeigt Abbildung 12.



1. *Kanton Zürich: Konzept Frühe Sprachbildung*
2. *Arbon: Frühe Förderung – kostenfreie Spielgruppe bei Teilnahme Elternbildung*
3. *Zernez: Kostenpflichtiges Sprachförderprogramm*
4. *Kanton Obwalden: Programm 'Zämä uf ä Wäg'*
5. *Aargau Süd: Pilotprojekt Deutsch vor dem Kindergarten*
6. *Kanton Solothurn: Frühe Sprachförderung*
7. *Stadt Zürich: Gut vorbereitet in den Kindergarten*
8. *Kanton Basel Stadt: Obligatorische Deutschförderung*
9. *Kanton Waadt: Encouragement précoce et scolarisation des enfants allophones dans le Canton de Vaud*
10. *Kanton Freiburg: L'encouragement précoce par l'accessibilité aux structures ordinaires dans le Canton de Fribourg*
11. *Vernier: Programme 'Parle avec moi'*
12. *Kanton Tessin: Scuola dell'infanzia ab 3 Jahren*

Abbildung 12. Verortung der ausgewählten Fallbeispiele

6.3 Fachkonzept Frühe Sprachbildung im Kanton Zürich

Ariane De Rocchi & Susanne Stern

Der Kanton Zürich verfolgt eine alltagsintegrierte und universelle Sprachförderung, die sich an alle Eltern und Kinder richtet und nicht eine bestimmte Gruppe fokussiert. Handlungsleitend ist dabei das Fachkonzept Frühe Sprachbildung, das 2017 entwickelt wurde und definiert, was unter früher Sprachbildung verstanden wird (Isler et al., 2017).

6.3.1 Ziele und Inhalt

Das übergeordnete Ziel des Fachkonzeptes ist die Bereitstellung «eines wissenschaftlich abgestützten Referenzrahmens, der die koordinierte Konzipierung, Planung, Durchführung und Überprüfung von Massnahmen zur Unterstützung der Sprachbildung im Alltag von Kindern bis zu vier Jahren ermöglicht» (Isler et al., 2017, p. 4).

In der auf dem Fachkonzept basierenden 'Handreichung für die Praxis' sind die sechs Leitlinien für pädagogische Fachpersonen und für weitere Interessierte praxisnah aufbereitet und mit Beispielen illustriert. In diesem Zusammenhang stellt der Kanton auf der Plattform www.kinder-4.ch Materialien für unterschiedliche Zielgruppen zum Thema zur Verfügung, wie zum Beispiel die Filmreihe 'Lerngelegenheiten bis 4', die in 13 Sprachen angeboten wird. Auch für Fachpersonen stehen diverse Weiterbildungsangebote zur Verfügung, wie zum Beispiel der Weiterbildungskoffer 'Frühe Sprachbildung' oder ein Webinar zur Verwendung der Videoclips 'Frühe Sprachbildung' (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2021).

6.3.2 Zusammenarbeitsstrukturen

Im Kanton Zürich ist die alltagsintegrierte Sprachförderung Aufgabe der Gemeinden. Der Kanton macht dazu im Speziellen keine Vorgaben, koordiniert aber die Leistungen, die nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz vom 14. März, 2011 (KJHG, LS 852.1) erbracht werden und leistet unter anderem fachliche sowie organisatorische Unterstützung oder ergreift allgemeine Förder- und Präventionsmassnahmen (§ 14 KJHG). Im Rahmen des Legislaturziels 2019-2023 "Den Schülerinnen und Schülern sowie den Lernenden gute Chancen für eine erfolgreiche Bildung ermöglichen" ist die kantonale Bildungsdirektion derzeit an der Entwicklung einer interinstitutionellen Früherkennung. Das Ziel dabei ist, Kinder und ihre Familien mit besonderem Förderbedarf frühzeitig zu identifizieren, um ihnen und ihren Familien den Zugang zu einem geeigneten Unterstützungsangebot zu ermöglichen. Des Weiteren ist die Rolle des Kantons Zürich im Zusammenhang mit der familienergänzenden Betreuung von Kindern im Vorschulbereich Gegenstand verschiedener aktueller Vorstösse im Kantonsrat (KR-NR 312,314, 340/2019).

6.3.3 Bezüge zur Typologie

Das Fachkonzept Frühe Sprachbildung des Kantons Zürich ist in der Typologie im Quadranten oben links zu verorten, weil es sich dabei um eine universelle Massnahme der alltagsintegrierten Sprachförderung handelt.

Fachkonzept Frühe Sprachbildung im Kanton Zürich	
Obligatorium	Nein
Verantwortlichkeit	Bildungsdirektion des Kantons Zürich
Finanzierung	Kanton
Evaluation	Nein
Dokumente, Links	Kanton Zürich, Bildungsdirektion (2017): Fachkonzept 'Frühe Sprachbildung' (Isler et al., 2017) https://www.datocms-assets.com/4985/1556868404-fachkonzept-fruehesprachbildungde.pdf Webseite Kanton Zürich, Bildungsdirektion, Frühe Sprachbildung. https://www.zh.ch/de/familie/fruehe-kindheit/fruehe-sprachbildung.html#2037766397 (inkl. Fachkonzept, Material etc.) Kanton Zürich, Regierungsrat (2019): Richtlinien der Regierungspolitik 2019-2023. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/organisation/regierungs-rat/publikationen/richtlininen_der_regierungspolitik_2019_2023.pdf

6.4 'Gratis Spielgruppe' in Arbon

Franziska Vogt

In Arbon steht allen Kindern einmal pro Woche der Besuch einer Spielgruppe kostenlos zu, wenn die Eltern an sechs Elternbildungsveranstaltungen teilnehmen und das Kind die Spielgruppe regelmässig besucht.

6.4.1 Zielgruppen

Das Angebot der Frühen Förderung Arbon richtet sich an alle Kinder und deren Eltern, im Jahr vor dem Kindergarteneintritt. Es ist für die Gemeinde flächendeckend und universell.

6.4.2 Inhalt

Alle Kinder, die in Arbon, Frasnacht oder Stachen wohnen, können eine Spielgruppe kostenlos besuchen. Ziel ist es, «alle Kinder in der Entwicklung ihrer sozialen, emotionalen, kognitiven, körperlichen und psychischen Fähigkeiten zu fördern, damit sie einen guten Start ins Leben haben» (https://www.fruehe-foerderung-arbon.ch/). Die Spielgruppen sind über einen Verein organisiert. Lokale Waldspielgruppen und Bauernhofspielgruppen nehmen am Angebot nicht teil. Die in den Spielgruppen verfügbaren Plätze entsprechen dem Bedarf. Kinder, die besonders davon profitieren würden, zweimal pro Woche die Spielgruppe zu besuchen, werden aktiv dazu eingeladen. Falls notwendig, werden auch für den zweiten Halbtag finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten gesucht.

Der Spielgruppenbesuch ist unter den Bedingungen kostenfrei, dass die Kinder regelmässig anwesend (maximal sieben Fehltage) und dass die Eltern eine Einführungsveranstaltung sowie fünf Elternbildungsveranstaltungen besuchen. Diese werden im 'Bildungspass' dokumentiert. Aktuell stehen 16 Anlässe zur Verfügung; es können jedoch auch Kurse anderer Anbieter, Elternbildungsveranstaltungen der Schule und die Teilnahme an femmes-Tisch- und weiteren Diskussionsrunden angerechnet werden. Als wichtig erweist sich bei den Elternbildungsveranstaltungen der Beziehungsaufbau zwischen der Koordinatorin und den Eltern, aber auch der Austausch unter den Eltern. Bei den Veranstaltungen hat sich eine partizipative Gestaltung bewährt. Die Rückmeldungen der Eltern zeigen, dass sie die Veranstaltungen als positiv einschätzen, dass sie zunächst motiviert durch den Anreiz des kostenlosen Spielgruppebesuchs daran teilnahmen, jedoch danach froh waren, Anregungen erhalten zu haben.

6.4.3 Zusammenarbeitsstrukturen

Arbon vereint ein Angebot für die Kinder sowie ein Elternbildungsangebot. Mit der Kostenübernahme wird ein Anreiz zur Teilnahme geschaffen. Verschiedene Stellen und Organisationen arbeiten zusammen, beispielsweise der seit vierzig Jahren bestehende Verein Spielgruppe Arbon-Frasnacht-Stachen, die Primarschulgemeinden, die Stadt Arbon und der Kanton. Die Teilnahme an der frühen Förderung erlaubt es den Spielgruppen, mit zwei Leitenden, eine bessere Qualität umzusetzen. Eine Weiterbildung für die

Spielgruppenleitenden in früher Sprachförderung ist entsprechend den kantonalen Vorgaben eine Bedingung.

Das Projekt entstand auf Initiative der Schule, wo die geringen Deutschkenntnisse vieler Kinder bei Kindergarteneintritt thematisiert wurden. Eine Steuergruppe mit Vertretenden aus allen Organisationen entwickelte ab 2015 das Konzept Frühe Förderung. Die frühe Förderung wird von der Stadt Arbon und den Primarschulgemeinden Arbon, Frasnacht und Stachen verantwortet und vom Kanton Thurgau ebenfalls unterstützt. Unter dem Titel «Bildungslandschaft» wird auch die Vernetzung gefördert.

6.4.4 Bezüge zur Typologie

Das Angebot ‘Gratis Spielgruppe’ ist flächendeckend und universell. Die Spielgruppen verfolgen kein bestimmtes Sprachförderprogramm, sondern fördern die Kinder im Spielgruppenalltag. Ausweitung der Teilnahme und soziale Durchmischung sind Ziele für das Angebot der Spielgruppe wie auch die Elternbildungsveranstaltungen

.

‘Gratis Spielgruppe’ in Arbon	
Obligatorium	Kein Obligatorium, Anreize für regelmässigen Spielgruppenbesuch und Elternbildungsveranstaltungen durch Übernahme des Spielgruppenbesuchs (680 Fr./Jahr)
Verantwortlichkeit	Gemeinde (Stadt Arbon und Primarschulgemeinden) sowie Kanton Thurgau
Finanzierung	Gemeinde, Primarschulgemeinden, Kantonsbeiträge
Evaluation	Global im Kontext von Bildungslandschaften (Jacobs Foundation)
Dokumente, Links	https://www.fruehe-foerderung-arbon.ch/ Spielgruppe Arbon-Frasnacht Indoor-Spielgruppe (spielgruppe-arbon.ch) Bildungspass: https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/d0f0add2-f7fe-4658-b679-6f02baa3f09f/2021-2022_Arboner%20Bildungspass.pdf Link zum Film "Bildungslandschaft Arbon": https://www.youtube.com/watch?v=Hkhe8IqaO1I

6.5 'Wunderfitz und Redeblitz', Romanisch-Kurs in Zernez

Johanna Quiring

Zernez ist eine romanischsprachige Gemeinde, in welcher vom Kindergarten bis zur zweiten Klasse Romanisch alleinige Schulsprache ist. Um Kinder mit einer anderen Erstsprache auf den Schuleintritt vorzubereiten, wird der Kurs 'Wunderfitz und Redeblitz' angeboten. Zudem besteht die Möglichkeit, an einem Vormittag in der Woche die romanischsprachige Spielgruppe zu besuchen. Aktuell ist auch eine Kita in Zernez in Planung.

6.5.1 Zielgruppe und Inhalte

Für den Kurs 'Wunderfitz und Redeblitz' können in Zernez 3–4 jährige Kinder angemeldet werden, welche eine andere Erstsprache als Romanisch sprechen. Der Kurs wird ab einer Gruppengrösse von vier Kindern durchgeführt.

Der Kurs findet während einem Schuljahr jeweils einmal pro Woche während einer halben Stunde statt. Im Kurs wird mit den Lernkisten von 'Wunderfitz und Redeblitz' gearbeitet. Die Kisten haben jeweils einen thematischen Fokus («von Apfel bis Zirkus»). Mithilfe der Kisten sollen die Kinder spielerisch lernen. Neben Grammatik, Aussprache, Sprachmelodie, Satzbildung, Sprachverständnis und Sprachproduktion liegt der Fokus auf dem Wortschatzerwerb: Wörter anbieten, erarbeiten und festigen. Gelernt wird z.B. über Verse, Lieder, Geschichten, Bilderbücher und Gespräche zu Alltagsthemen.

6.5.2 Zusammenarbeitsstrukturen

Die romanischsprachige Spielgruppe wird von der gleichen Person angeboten wie der Sprachkurs. Die beiden Angebote werden jedoch separat geführt. Die zuständige Person für den Sprachkurs 'Wunderfitz & Redeblitz' geht aktiv auf die Familien in der Gemeinde zu, für deren Kinder der Kurs gedacht ist, um sie für den Kurs zu gewinnen. Ab dem Kindergarten besuchen Kinder, welche im Romanischen Nachholbedarf haben, während der Kindergartenzeit Romanisch-Lektionen bei pensionierten Lehrpersonen (Anzahl der Lektionen ja nach Bedarf).

Der Kurs 'Wunderfitz & Redeblitz' wird zu einem Teil über das Kantonale Integrationsprogramm (KIP) und zum anderen Teil von den Eltern finanziert. Die Eltern bezahlen 94 Franken pro Schuljahr.

6.5.3 Bezüge zur Typologie

Das Sprachförderprogramm 'Wunderfitz & Redeblitz' wird gezielt für Kinder mit einer anderen Erstsprache als der Lokalsprache angeboten. Das Sprachförderprogramm ist in keine andere Massnahme eingebettet und wird nur bei genügend Anmeldungen durchgeführt.

‘Wunderfitz und Redeblitz’, Romanisch-Kurs in Zernez	
Obligatorium	freiwillige Angebote
Verantwortlichkeit	Gemeinde
Finanzierung	KIP und Elternbeiträge
Evaluation	keine
Dokumente, Links	Zernez – Wunderfitz und Redeblitz https://www.gr.ch/DE/themen/Integration/Pdf/kip_II_gr.pdf

6.6 ‘Zämä uf ä Wäg’ im Kanton Obwalden

Ariane De Rocchi

Um allen Kindern gerechte Chancen auf Bildung, Gesundheit und soziale Teilhabe zu ermöglichen, unterstützt der Kanton Obwalden mit dem aufsuchenden Programm ‘Zämä uf ä Wäg’ Eltern bei der frühen Förderung ihres Kindes.

6.6.1 Zielgruppen

Das Programm läuft seit 2015 unter der Leitung der Fachstelle Gesellschaftsfragen und richtet sich an im Kanton Obwalden wohnhafte und mit besonderen Belastungen (sozialer, finanzieller, gesundheitlicher oder anderer Art) konfrontierte Familien mit Kindern im Vorschulalter zwischen zwei und vier Jahren. Das Programm bietet Eltern eine niederschwellige Unterstützung in verschiedenen Bereichen wie Integration, Bildung, Erziehung und Gesundheit und soll sie dabei unterstützen, wie sie ihr Kind auf einfache Art in seiner Entwicklung fördern können. Die frühe Sprachförderung ist demnach ein Bereich unter anderen, der im Rahmen des Programms gefördert wird.

6.6.2 Inhalt

Pro Jahr nehmen ungefähr 20 Familien am Programm teil. Eine Familienbegleiterin besucht die teilnehmende Familie 24mal zu Hause, zusätzlich ermöglichen zehn Gruppentreffen den Austausch unter den Familien. An den Gruppentreffen werden grundlegende Themen der frühen Kindheit mit einer Fachperson vertieft, die psychische Gesundheit der Eltern gestärkt, Kontakte mit anderen Familien aufgebaut und die Kinder im gemeinsamen Spiel angeleitet.

Gemäss Leitbild «reflektieren die Eltern mit den Familienbegleiterinnen die Interaktion mit ihrem Kind und loten Möglichkeiten aus, eine entwicklungsfördernde häusliche Umgebung zu gestalten. Eltern und Erziehungsberechtigte erfahren dabei Wissenswertes über das altersgerechte Lern- und Spielverhalten von Kindern und erkunden, wie sie die motorische, kognitive, sprachliche, soziale und emotionale Entwicklung im alltäglichen Miteinander unterstützen können».

Die Familien werden nach Möglichkeit in der Suche nach weiterer Unterstützung durch die Familienbegleiterinnen und die Familienberatungsstelle des Kantons Obwaldens begleitet. ‘Zämä uf ä Wäg’ wird als Teil «der Förderkette der frühen Kindheit» im Kanton Obwalden bezeichnet. Das bedeutet, dass die Fachstelle bei Gesellschaftsfragen mit Behörden, Fachstellen, Schulen, Ärzten, Akteurinnen und Akteuren im Bereich der frühen Kindheit sowie der Elternbildung zusammenarbeitet. Die Fachstelle versteht sich selbst als Unterstützungsangebot für Familien und als Bindeglied zwischen der Familie und weiteren sozialen Angeboten. Gemäss Fachstelle würden die aufgrund der Kantonsgrösse kurzen Wege und die enge Vernetzung zwischen den verschiedenen Institutionen schnelle und effiziente Reaktionen ermöglichen. Zudem schaffe die Niederschwelligkeit Zugänge zu bildungsfernen und fremdsprachigen Bevölkerungsgruppen.

Die Anmeldung erfolgt entweder durch die Familie selbst oder durch Dritte wie eine Kinderarztpraxis, den Sozialdienst, Soziale Dienste Asyl, einen Deutschkurs, eine Spielgruppe etc. Teilnehmen können zugewanderte sowie einheimische Familien, wobei letztere einen Anteil von rund einem Fünftel ausmachen. Für Familien mit einem steuerbaren Einkommen unter 100'000 CHF ist die Teilnahme kostenlos.

6.6.3 Bezüge zur Typologie

Das Programm ‘Zämä uf ä Wäg’ des Kantons Obwalden wird in der Typologie im Quadranten unten links verortet, weil es sich einerseits um ein punktuelles Angebot handelt, andererseits sich einzig an bestimmte Familien richtet und somit selektiv und indiziert ausgerichtet ist.

‘Zämä uf ä Wäg’ im Kanton Obwalden	
Obligatorium	Freiwillig, per Anmeldung
Verantwortlichkeit	Kanton Obwalden, Sozialamt, Fachstelle Gesellschaftsfragen und Soziale Dienste Asyl
Finanzierung	Verschiedene Quellen: Kanton Obwalden, Nationales Programm gegen Armut, Gesundheitsförderung Schweiz, Kantonales Integrationsprogramm, private Spenden.
Evaluation	Regelmässige externe und interne Evaluationen
Dokumente, Links	Kanton Obwalden, Fachstelle Gesellschaftsfragen (2020): Leitbild ‘Zämä uf ä Wäg’. https://www.ow.ch/dl.php/de/5ecf859905803/Zama_uf_a_Wag_-_Leitbild.pdf Kanton Obwalden, Fachstelle Gesellschaftsfragen, Webseite Zämä uf ä Wäg: https://www.ow.ch/de/verwaltung/dienstleistungen/?dienst_id=4918 Kappus, E.-N. (2017). Formative Evaluation des Hausbesuchsprogramms «Zämä uf ä Wäg». Im Auftrag der Fachstelle Gesellschaftsfragen des Kanton Obwaldens. Überarbeiteter Schlussbericht Nr. 65. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern

6.7 'Deutschförderung vor dem Kindergarten', Gemeindeverbund Impuls Zusammenleben aargauSüd

Silvana Kappeler Suter

Seit 2021 laufen im Kanton Aargau in fünf Gemeinden bzw. Gemeindeverbunden Pilotprojekte zur Deutschförderung vor dem Kindergarten. An den Pilotprojekten beteiligen sich acht Gemeinden aus dem Verbund Impuls Zusammenleben aargauSüd. 'Deutschförderung vor dem Kindergarten' ist eine selektive (indizierte) Massnahme ohne Besuchsobligatorium.

6.7.1 Zielgruppen

Zielgruppen des Angebots sind Kinder, die über geringe oder keine Deutschkenntnisse verfügen. Der Förderbedarf wird mittels Fragebogen an die Eltern ermittelt. Der Fragebogen wurde von der Universität Basel entwickelt (Abteilung für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie, Fakultät für Psychologie, Universität Basel, 2013) und wird u.a. in Basel-Stadt eingesetzt (siehe Fallbeispiel Basel-Stadt). Im Fall eines festgestellten Förderbedarfs spricht der Gemeindeverbund eine Empfehlung zum Besuch eines Angebotes zur frühen Sprachförderung aus.

6.7.2 Inhalt

Das Ziel der frühen Sprachförderung besteht darin, dass möglichst alle Kinder vor dem Eintritt in den Kindergarten Gelegenheit haben, sich mit der deutschen Sprache vertraut zu machen. Die Kinder sollen die deutsche Sprache soweit verstehen lernen, damit sie gute Chancen haben, im Kindergarten von Anfang an mitmachen zu können. Die Massnahme wird in zwei Schritten umgesetzt. Im ersten Schritt werden Kinder mit Förderbedarf mittels des bereits erwähnten Elternfragebogens identifiziert. Der Fragebogen wird allen Familien von Kindern, die sich eineinhalb Jahre vor dem Eintritt in den Kindergarten befinden, zugestellt. Die Eltern sollen anhand von gezielten Fragen die Deutschkenntnisse ihres Kindes einschätzen. Im zweiten Schritt wird Kindern mit Förderbedarf der Besuch einer deutschsprachigen Institution empfohlen. Dabei werden bestehende Strukturen genutzt, d.h. in erster Linie Spielgruppen und Kitas. Im Falle der Region aargauSüd beteiligen sich alle in der Region ansässigen Spielgruppen und Kitas am Projekt und haben zu diesem Zweck eine entsprechende Leistungsvereinbarung mit Impuls Zusammenleben unterzeichnet.

Der Kanton übernimmt die Kosten für den Besuch einer deutschsprachigen Institution, überlässt das konkrete Finanzierungsmodell (gratis oder Kostenbeteiligung der Eltern) jedoch den Gemeinden. Der Gemeindeverbund hat das Betreuungsgutschein-Modell gewählt. Die Eltern erhalten als Anreiz vom Gemeindeverbund Betreuungsgutscheine, die den Kindern den kostenlosen Besuch einer Spielgruppe oder Kita an zwei Halbtagen pro Woche während des Jahres vor dem Eintritt in den Kindergarten ermöglichen. Die frühe Sprachförderung in den Institutionen soll alltagsintegriert erfolgen. Zu den Rahmenbedingungen in den Institutionen werden vom Kanton keine über die gesetzlichen Vorgaben hinausgehende Qualitätsstandards vorgeschrieben. Der Kanton schreibt

keine verpflichtenden Massnahmen zur Professionalisierung vor, beteiligt sich jedoch finanziell an den Weiterbildungskosten von Fachpersonen im Bereich der frühen Sprachförderung. Der Gemeindeverbund aargauSüd hat mit den Fachpersonen als Vorbereitung auf die Pilotprojekte eine zweitägige Weiterbildung in alltagsintegrierter Sprachförderung durchgeführt. Zudem werden die Fachpersonen dazu motiviert, von den individuellen Weiterbildungssubventionen des Kantons Gebrauch zu machen. Die Gemeinden leisten ihrerseits einen finanziellen Beitrag an individuelle Weiterbildungskosten.

Für die Umsetzung und Koordination des Projekts sowie für die Zusammenarbeit mit dem Kanton haben die Gemeinden die regionale Koordinationsstelle Frühe Kindheit von Impuls Zusammenleben aargauSüd beauftragt. Die unter demselben Dach angesiedelte regionale Fachstelle Integration wirkt dabei unterstützend. Die Projektsteuerung wird von einem Gremium bestehend aus je einem Exekutivmitglied der beteiligten Gemeinden sichergestellt.

6.7.3 Zusammenarbeitsstrukturen

Vonseiten des Kantons sind die Pilotprojekte beim Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule, angesiedelt. Während der Pilotphase erfolgt eine enge Zusammenarbeit zwischen den Pilotgemeinden und dem Kanton. Unter anderem finden regelmässige Austauschtreffen sowie bilaterale Gespräche statt. Den Gemeinden sind Ansprechpersonen seitens des Kantons zugeteilt. Wie die Zusammenarbeit zwischen Kanton und Gemeinden nach einer allfälligen flächendeckenden Einführung gestaltet wird, ist noch nicht festgelegt.

6.7.4 Bezüge zur Typologie

Bei der frühen Sprachförderung im Kanton Aargau handelt es sich um eine selektive, indizierte Massnahme, da sie sich in erster Linie an Kinder mit wenig oder keinen Deutschkenntnissen richtet. Kinder mit Deutschförderbedarf werden anhand eines Elternfragebogens identifiziert. Es gibt in der Pilotphase kein Besuchsobligatorium, den Familien wird der Besuch lediglich empfohlen. Die Sprachförderung in den Institutionen soll alltagsintegriert erfolgen. In der Pilotphase sollen Erfahrungen für eine allfällige flächendeckende Einführung der frühen Deutschförderung gesammelt werden.

‘Deutschförderung vor dem Kindergarten’ Gemeindeverbund Impuls Zusammenleben AargauSüd	
Obligatorium	Pilotphase: Teilnahme auf freiwilliger Basis, Kindern mit identifiziertem Förderbedarf wird der Besuch eines Angebots empfohlen. Ein selektives Obligatorium wird diskutiert. Familien erhalten Betreuungsgutscheine für zwei Halbtage pro Woche.
Verantwortlichkeit	Auf kommunaler bzw. regionaler Ebene: «regionale Strategie frühe Kindheit», regionale Koordinationsstelle Frühe Kindheit Einbettung in Strategie «Frühe Kindheit» des Kantons
Finanzierung	Pilotphase: Kanton übernimmt substantiellen Teil der Kosten für die frühe Deutschförderung von Kindern mit festgestelltem Förderbedarf. Restliche Kosten: Gemeinden, Eltern.
Evaluation	Die Pilotphase dauert bis zum Jahr 2024 und wird extern evaluiert. Es liegen noch keine Resultate vor.
Dokumente, Links	Webseite Deutsch vor dem Kindergarten Gemeindeverbund: https://www.impuls-zusammenleben.ch/Kinder---Familien/Fruehe-Sprachfoerderung/ Webseite Pilotprojekt Kanton Aargau: https://www.ag.ch/de/verwaltung/bks/ueber_uns_bks/dossiers_projekte_bks/deutschfoerderung_vor_dem_kindergarten/deutschfoerderung_vor_dem_kindergarten.jsp;

6.8 Angebotsobligatorium des Kantons Solothurn

Silvana Kappeler Suter

Im Herbst 2020 hat der Regierungsrat die kantonsweite Einführung der frühen Sprachförderung im Sinn eines Angebotsobligatoriums ohne Besuchsobligatorium beschlossen.

6.8.1 Zielgruppen

Zielgruppen des Angebots sind Kinder, die eineinhalb Jahre vor dem Eintritt in den Kindergarten über geringe oder keine Deutschkenntnisse verfügen. Die Gemeinden identifizieren Kinder mit Förderbedarf und sprechen eine Empfehlung für den Besuch eines Angebotes zur frühen Sprachförderung aus. Zur Identifikation der Kinder müssen noch Grundlagen erarbeitet werden.

6.8.2 Inhalt

Es handelt sich um eine selektive Förderung, die zum einen auf die Identifizierung von Kindern mit Förderbedarf, zum anderen auf die Vermittlung bedarfsgerechter Angebote abzielt. Ziel ist es, dass die Sprachkompetenzen von Kindern, die eineinhalb Jahre vor dem Kindergarten stehen und über geringe oder keine Deutschkenntnisse verfügen, gefördert werden.

Das Angebotsobligatorium sieht vor, dass alle Einwohnergemeinden des Kantons ein bedarfsgerechtes Angebot zur frühen Sprachförderung führen. Identifiziert die Gemeinde bei einem Kind einen Förderbedarf, spricht sie eine Empfehlung für einen Angebotsbesuch aus. Diesen Kindern soll der Besuch eines Angebots an zwei Halbtagen pro Woche ermöglicht werden. An den Kosten beteiligen sich die Gemeinde und die Eltern. Dabei ist eine einkommensabhängige Beteiligung der Eltern vorgesehen.

Die flächendeckende Umsetzung der frühen Sprachförderung soll im Rahmen von Angeboten erfolgen, die vor Ort bereits bestehen. Dazu zählen in erster Linie die Spielgruppen. Besteht die Möglichkeit oder der Bedarf, können auch Kindertagestätten oder Tagesfamilien miteinbezogen und die Aufgabe in einer Verbundslösung zwischen Einwohnergemeinden erbracht werden.

Für die Einführung einer kantonsweiten frühen Sprachförderung ist eine Aufbauphase von zwei Jahren vorgesehen. Ziel dieser Phase ist der Aufbau von bedarfsgerechten Angeboten zur frühen Sprachförderung. Auf kommunaler Ebene bedeutet dies die Klärung der Zuständigkeiten, die Erhebung des Bedarfs, die Vernetzung im Frühbereich, den möglichen sukzessiven Auf- oder Ausbau von Förderplätzen, die Regelung der Zusammenarbeit mit den Institutionen sowie die Ausgestaltung eines Beitragsmodells. Der Kanton unterstützt die Gemeinden in der Aufbauphase mit einer Einführungspauschale. Das Amt für soziale Sicherheit (ab 2022: Amt für Gesellschaft und Soziales) ist in Zusammenarbeit mit den Gemeinden mit der Umsetzung der kantonsweiten Einführung beauftragt. Dazu zählt seitens des Kantons auch die Ausarbeitung der gesetzlichen Grundlagen.

6.8.3 Zusammenarbeitsstrukturen

Für die frühe Sprachförderung werden bereits bestehende Angebote, zumeist Spielgruppen, einbezogen. Es gibt vonseiten des Kantons Empfehlungen zu den Rahmenbedingungen (Gruppenzusammensetzung und –grösse, Einer- oder Zweierleitung bei Spielgruppen etc.) sowie dazu, wie die Institutionen bzw. Gemeinden die Sprachförderung umsetzen (alltagsintegriert oder separativ-kursorisch). Der Kanton schreibt keine verpflichtenden Massnahmen zur Professionalisierung der Fachpersonen vor, spricht aber Empfehlungen aus und beteiligt sich finanziell an der Weiterbildung «Lehrgang frühe sprachliche Förderung» der Berufsfachschule Basel im Rahmen des regionalen Schulabkommens. Dazu wird den Gemeinden empfohlen, im Rahmen der Einführungspauschale, Aus- und Weiterbildungen von Fachpersonen zu unterstützen.

Die frühe Sprachförderung ist eingebettet in das integrale Integrationsmodell. Dies ist ein umfassendes Konzept, das die statusunabhängige Förderung der Integration von Personen mit Sozialhilfe, Ausländerinnen und Ausländern sowie weiteren Personen mit Integrationsbedarf zum Ziel hat. Die im Konzept enthaltenen Zielsetzungen entstammen der Integrationsagenda Schweiz

6.8.4 Bezüge zur Typologie

Bei der frühen Sprachförderung im Kanton Solothurn handelt es sich um eine selektive, indizierte Massnahme, die in erster Linie Kinder mit wenig oder keinen Deutschkenntnissen identifiziert und fördert. Es werden noch Grundlagen erarbeitet, wie die Gemeinden förderbedürftige Kinder identifizieren. Es gibt kein Besuchsobligatorium, sondern ein Angebotsobligatorium. Die Massnahme wird flächendeckend eingeführt, d.h. alle Gemeinden werden verpflichtet sein, ein Angebot zur frühen Sprachförderung zu führen.

.

Angebotsobligatorium des Kantons Solothurn	
Obligatorium	Kein Besuchsobligatorium, jedoch ein Angebotsobligatorium. Alle Einwohnergemeinden führen ein bedarfsgerechtes Angebot für die frühe Sprachförderung.
Verantwortlichkeit	Gemeinden; Einbettung in das integrale Integrationsmodell
Finanzierung	Gemeinden; Kanton gewährt eine Einführungspauschale während der zweijährige Aufbauphase.
Evaluation	Der flächendecken Einführung ging das Pilotprojekt «Deutschförderung vor dem Kindergarten» voran. Im Rahmen des Projekts wurde die frühe Sprachförderung in den vier Gemeinden bzw. Regionen Dorneckberg, Dulliken, Olten und Solothurn erprobt und wissenschaftlich evaluiert (Silvana Kappeler Suter, 2019). Schlussbericht Evaluation: https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Aktuell/Evaluation_Pilotprojekt_DvK.pdf
Dokumente, Links	Regierungsratbeschluss; https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Aktuell/RRB_2020_1567_Projektabschluss_Deutschfoerderung_vor_dem_Kindergarten.pdf Bericht integrales Integrationsmodell; https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Grundlagen/Konzepte_Programme/Kurzbericht_IIM_web.pdf Abschlussbericht Pilotprojekt: https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Aktuell/Abschlussbericht_Projekt_DvK.pdf

6.9 'Gut vorbereitet in den Kindergarten' der Stadt Zürich

Franziska Vogt

Um Kindern mit geringen Deutschkenntnissen vor dem Kindergarten den Erwerb der Lokalsprache zu ermöglichen, werden die Eltern angesprochen und dazu motiviert, ihr Kind für mindestens drei Halbtage in einer Kita betreuen zu lassen. In den Kitas erhalten die Kinder eine integrierte Deutschförderung durch eine externe Sprachförderfachperson, die die Kinder fördert sowie die Kita-Fachpersonen berät und weiterbildet. Die Kitas werden für den zusätzlichen Aufwand entschädigt.

6.9.1 Zielgruppen

'Gut vorbereitet in den Kindergarten' richtet sich als primäre Zielgruppe an dreijährige Kinder, mit noch geringen Deutschkenntnissen. Durch den Besuch einer Kita und die Kita-integrierte Deutschförderung sollen sie im Jahr vor dem Kindergarteneintritt Sprachkompetenzen in Deutsch sowie Kompetenzen in allen Bildungsbereichen aufbauen können. 28% der Kinder verfügen nach Angabe der Eltern anderthalb Jahre vor dem Kindergarten über einen Förderbedarf (Jambreus & Grob, 2020). Die Kita-integrierte Deutschförderung wurde von 130 Kindern in 2017 auf 400 Kinder in 2021 in allen Schulkreisen ausgeweitet (Stadt Zürich, 2021).

Das Programm setzt zudem auf die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in den Kitas. 2021 beteiligen sich 136 Kitas am Programm. Die Kitas erhalten für das gesamte Team Weiterbildungen; Kita-Fachpersonen werden regelmässig individuell gecoacht.

6.9.2 Inhalt

Das Schulamt lässt den Eltern eineinhalb Jahre vor dem Kindergarteneintritt ihres Kindes den Fragebogen zu den Deutschkenntnissen des Kindes zukommen (Fragebogen der Universität Basel) (Keller & Grob, 2013). Dabei wird auch erfragt, ob das Kind eine Kita oder eine Spielgruppe besucht. Der Rücklauf der Fragebogen ist mit über 90% sehr hoch (Jambreus & Grob, 2020).

Eltern, deren Kinder noch kaum über Deutschkenntnisse verfügen und noch an keinem Angebot der frühen Bildung teilnehmen, werden brieflich von der Kreisschulbehörde dazu eingeladen, ihr Kind in einer Kita anzumelden, die bei 'Gut vorbereitet in den Kindergarten' mitmacht. Die Mütter- und Väterberatung kontaktiert zudem die Eltern telefonisch, um sie zu motivieren, ihr Kind im letzten Jahr vor dem Kindergarten eine Kita besuchen zu lassen. Die Teilnahme ist freiwillig. Die Eltern bezahlen einkommensabhängige Beiträge an die Kita, bei Bedarf werden Subventionen gesprochen.

Die Kitas melden ihrerseits Kinder mit geringen Deutschkenntnissen bei der Kita-integrierte Deutschförderung an. Die externen Sprachförderfachpersonen der Pädagogischen Hochschule St.Gallen klären den Bedarf für die Deutschförderung ab.

Eine Sprachförderfachperson fördert ein oder zwei Kinder regelmässig alle zwei Wochen auf der Gruppe während der Freispielphase. Die Kita-Fachperson nimmt ebenfalls an der Förderung teil.

Die Sprachförderung richtet sich nach der alltagsintegrierten Sprachförderung (Löffler & Vogt, 2020). Dabei steht der Dialog mit dem Kind im Zentrum und es werden situativ und dem kindlichen Sprachstand angepasste Sprachförderstrategien eingesetzt. Im Anschluss an die Förderung in der Gruppe besprechen die Sprachförderfachperson und die Kita-Fachperson die Schwerpunkte für die Sprachförderung der Kinder, wie auch die Förderung in anderen Bildungsbereichen (Walter-Laager, o.J.). Weiter sind die Zusammenarbeit mit den Eltern und ein allfälliger Bedarf an Abklärungen betreffend Entwicklungsverzögerungen Themen der Coachinggespräche.

Die externe Sprachförderfachperson bildet das ganze Kita-Team in internen Weiterbildungen zu Themen der Sprachförderung, Elternzusammenarbeit und zur Förderung in allen Bildungsbereichen weiter.

Als Innovationsprojekt der Stadt Zürich und der Pädagogischen Hochschule St.Gallen werden die Kitas dazu ermutigt, für die Elterngespräche interkulturelle Dolmetschende beizuziehen. Die Kosten dafür werden im Rahmen von ‘Gut vorbereitet in den Kindergarten’ von der Stadt finanziert. Ziele sind die Förderung der Zusammenarbeit zwischen der Kita und den Eltern, die Elternbildung zur Thematik Sprachförderung in der Familiensprache sowie die Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen, die beispielsweise in der Erstsprache sichtbar sind. Diese Innovation wird wissenschaftlich erforscht.

6.9.3 Zusammenspiel der verschiedenen Elemente

‘Gut vorbereitet in den Kindergarten’ fokussiert Kinder mit geringen Deutschkenntnissen, wobei die Festlegung des Förderbedarfs und eine Zuteilung der Ressourcen (Förderbesuch der Sprachförderfachperson) nach Bedarf erfolgt. Dieser selektive Ansatz wird durch einen universellen und partizipativen Ansatz ergänzt, da durch Coaching und Weiterbildung die Prozessqualität in der Kita erhöht wird, was allen Kindern in der Kita zu Gute kommt. ‘Gut vorbereitet in den Kindergarten’ hat zudem einen starken Fokus auf die Professionalisierung; neben dem regelmässigen Coaching und den Kita-internen Weiterbildungen werden Weiterbildungen zu Sprachförderung und zu allen weiteren Bildungsbereichen angeboten. ‘Gut vorbereitet in den Kindergarten’ vernetzt Fachpersonen, um den Übergang von der Mütter-Väter-Beratung zu den Kitas und von den Kitas in die Schulen zu verbessern.

6.9.4 Zusammenarbeitsstrukturen

‘Gut vorbereitet in den Kindergarten’ wird vom Sozialdepartement der Stadt Zürich in Zusammenarbeit mit dem Schul- und Sportdepartement und den Kreisschulbehörden verantwortet. Es bildet den Schwerpunkt der Massnahmen der Frühen Förderung hinsichtlich der gesprochenen Ressourcen. Es werden auch Beiträge des Kantonalen Integrationsprogramms KIP eingesetzt.

Der Fokus auf die alltagsintegrierte Sprachförderung entspricht den Professionalisierungsangeboten des Kantons Zürich (Filme Sprachförderung, Konzept Frühe Sprachbildung Fallbeispiel 6.3).

6.9.5 Bezüge zur Typologie

‘Gut vorbereitet in den Kindergarten’ wird flächendeckend in der ganzen Stadt Zürich umgesetzt. Es ist selektiv, indem die Förderung Kindern mit geringen Deutschkenntnissen zu Gute kommt, die Nutzung ist für die Eltern der Kinder freiwillig. Die Umsetzung ist partizipativ und universell: alle deutschsprachigen Kitas der Stadt können bei ‘Gut vorbereitet in den Kindergarten’ mitmachen. Für die Kitas bestehen ideelle und finanzielle Anreize, sich zu beteiligen.

‘Gut vorbereitet in den Kindergarten’ der Stadt Zürich	
Obligatorium	Freiwillige Teilnahme am Angebot; gezieltes Ansprechen und Motivieren der Eltern; Anreize für die Teilnahme der Kitas
Verantwortlichkeit	Gemeinde
Finanzierung	Massnahmenpaket frühe Förderung der Stadt, KIP
Evaluation	Evaluation Stern, Schwab Cammarano & von Dach (2020) https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/fruehe_foerderung/ff_Schlussbericht_Evaluation_GvidK_20201120_def.pdf
Dokumente, Links	Webseite frühe Förderung: https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/fruehe_foerderung/uebergang.html Curriculum der frühen Förderung: Erfahrungsfelder https://www.stadt-zuerich.ch/content/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/dossier_fruehbereich.html

6.10 Obligatorische Deutschförderung im Kanton Basel-Stadt

Ariane De Rocchi

Auf Grundlage der kantonalen Gesetzgebung werden in Basel-Stadt Kinder, die über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, seit 2013 im Jahr vor der Einschulung zur frühen Deutschförderung verpflichtet. Diese umfasst mindestens zwei halbe Tage pro Woche und findet hauptsächlich in einer Spielgruppe statt, wo eine alltagsintegrierte Sprachförderung praktiziert wird. Im Jahr 2016 wurde die selektive Deutschförderung im Kanton Basel-Stadt gesetzlich verankert.

6.10.1 Zielgruppe

Der im Erziehungsdepartement angesiedelte Fachbereich frühe Deutschförderung ist zuständig für die Ermittlung des Förderbedarfs der Kinder, gleichzeitig verantwortlich für die Qualität des Förderangebots und verfügt nötigenfalls den Besuch einer Einrichtung. Die Selektion zur Bestimmung, welche Kinder verpflichtet werden, geschieht mittels eines Fragebogens, mit dem die Eltern die Deutschkenntnisse ihres Kindes einschätzen. Der Fragebogen liegt in zwölf Sprachen vor und wird allen Familien mit einem Kind, das 18 Monate vor dem Schuleintritt steht, zugeschickt, die. Die Eltern müssen diesen Fragebogen ausfüllen und dem Fachbereich zurücksenden. Die Fragebögen werden durch die Universität Basel ausgewertet und die Daten an den Fachbereich frühe Deutschförderung übermittelt. Dieser informiert anschliessend die Eltern über das Ergebnis.

Von den rund dreijährigen Vorschulkindern in Basel-Stadt werden jährlich ca. 40% verpflichtet, ein Angebot der frühen Deutschförderung zu besuchen. Im Jahr 2020 waren es konkret 765 Kinder.

6.10.2 Organisation der Sprachförderung

Die Sprachförderung findet zu rund zwei Dritteln in einer der 40 Sprachförder-Spielgruppen statt. Die restlichen Kinder besuchen ein alternatives Angebot wie eine Kita oder eine Tagesfamilie, in der Deutsch gesprochen wird.

Die anfallenden Elternbeiträge in der Sprachförder-Spielgruppe (zwei halbe Tage pro Woche) werden vollständig vom Kanton übernommen. Die definierten Kriterien (Strukturqualität, Orientierungsqualität, Prozessqualität) in den 40 Sprachförder-Spielgruppen sind vertraglich festgehalten und werden regelmässig durch den Fachbereich frühe Deutschförderung überprüft. Die Mitarbeitenden des Fachbereichs sind aber nicht nur Ansprechpersonen für die Spielgruppen, sondern beraten bei Bedarf auch die Eltern. Der Fachbereich arbeitet zudem eng mit anderen im Bereich der Frühförderung tätigen Stellen und Personen zusammen und pflegt regelmässige Kontakte mit den Lehrpersonen und Schulleitungen des Kindergartens und der Primarschule. Die beiden Gemeinden Riehen und Bettingen führen seit 2014 die Umsetzung autonom durch.

Für die Fachpersonen des Frühbereichs gibt es seit 2009 den zwei Jahre dauernden, berufsbegleitenden Lehrgang «Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch» an der Berufsfachschule Basel (BFS Basel). Dieser Lehrgang ist eng mit dem Obligatorium verknüpft und schweizweit bekannt.

6.10.3 Wirksamkeit der obligatorischen Deutschförderung

2014 wurde das damalige Projekt 'Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten' von der Universität Basel auf seine Wirksamkeit hin untersucht. Dazu wurde in einer Studie der Sprachstand und die Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache erfasst und überprüft, ob die konzipierte Massnahme wirksam ist. Die Studie konnte bestätigen, dass die alltagsintegrierte Sprachförderung in einer Spielgruppe schon bei einem Umfang von zwei Halbtagen pro Woche im Jahr vor dem Kindergarten die Deutschkenntnisse der Kinder deutlich verbessert. Die Studie zeigt jedoch auch auf, dass sich die Deutschkenntnisse der Kinder besser entwickeln, je früher und intensiver die Deutschförderung stattfindet. Gemäss dem Bericht der Fachstelle für Deutschförderung aus dem Jahr 2014 kann vereinfachend gesagt werden, «dass Kinder dann optimal von einer familienexternen Betreuung profitieren können, wenn sie rund 20 Stunden pro Woche über zwei Jahre hinweg betreut würden» (Fachstelle frühe Deutschförderung des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt, 2014, p. 11).

Als herausfordernd wird in der Befragung der Spielgruppenleitenden von 2019/2020 nicht nur die von Jahr zu Jahr steigende Anzahl Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen genannt, sondern vor allem auch die Zunahme der Konzentration der verpflichteten Kinder in bestimmten Spielgruppen (Amsler, 2020). So gibt es 2019 Spielgruppen mit bis zu 100% fremdsprachigen Kindern. Gemäss dem Fachbereich frühe Deutschförderung müsste jedoch für eine grosse Wirksamkeit, die Mehrheit der Kinder in einer Spielgruppe Deutsch sprechen. Diese Durchmischung gestalte sich aber schwierig, da die Eltern meist eine Spielgruppe in der Nähe Ihres Wohnortes wünschen.

6.10.4 Bezüge zur Typologie

Der Kanton Basel-Stadt ist zum heutigen Zeitpunkt der einzige Kanton mit einem flächendeckenden, selektiven Obligatorium und wird deshalb in der Typologie im Quadranten unten rechts verortet.

Obligatorische Deutschförderung im Kanton Basel-Stadt	
Obligatorium	Selektives Besuchsobligatorium
Verantwortlichkeit	Kantonale Gesetzgebung, die drei Gemeinden sind zuständig für die Umsetzung
Finanzierung	Kanton
Evaluation	Im Zusammenhang mit der obligatorischen Deutschförderung wurden bis anhin zahlreiche Evaluationen, Studien und Befragungen durchgeführt: • Seit 2012/13 jährliche Befragung der Spielgruppenleitenden in Basel-Stadt • Begleitende Evaluation des Projekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» der Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule • Bericht der Fachstelle frühe Deutschförderung des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt «Das selektive Obligatorium zur Deutschförderung vor dem Kindergarten: Entstehung, Umsetzung und Evaluation, 2008-2014» • Universität Basel (Alexander Grob, Karin Keller und Larissa M. Trösch, 2014: Zweitsprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Alle Publikationen sind auf der Webseite des Fachbereichs frühe Deutschförderung veröffentlicht: https://www.jfs.bs.ch/fuer-fachpersonen-traegerschaften/spielgruppen-fruehfoerderung/studien-und-evaluationen.html
Dokumente, Links	Erziehungsdepartement, Zentrum für Frühförderung, Obligatorische Deutschförderung: https://www.jfs.bs.ch/fuer-familien/geburt-und-kleinkind/vor-dem-kindergarten/obligatorische-deutschfoerderung.html Broschüre «Frühe Deutschförderung» mit Informationen zum Obligatorium in zwölf Sprachen: https://www.jfs.bs.ch/dam/jcr:7737451f-c36a-4565-b981-af0774d139aa/Broschuere%20Fruehe%20Deutschfoerderung%20.pdf

6.11 Frühe Förderung und Einschulung im Kanton Waadt

Marianne Zogmal

Die im Kanton Waadt umgesetzten Massnahmen konzentrieren sich auf den Übergang von der frühen Kindheit ins Schulalter und verbinden die Herausforderungen der frühen Förderung mit der Einschulung von Kindern mit anderen Erstsprachen als der Lokalsprache.

6.11.1 Beschreibung

Die frühe Förderung wurde von der Generaldirektion für die obligatorische Schule und Sonderpädagogik (Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée) als Mittel definiert, um den Übergang von der frühen Kindheit ins Schulalter zu unterstützen, insbesondere für Kinder, die die Lokalsprache nicht als Erstsprache lernen. Seit 2019 hat eine Abteilung Migration und Integration (Unité Migration Accueil, UMA) die Aufgabe, die Schulen bei der Einschulung von Kindern mit andern Erstsprachen zu unterstützen. In diesem Rahmen führt sie eine Koordinationsstelle für verschiedene vom Thema Migration betroffene Akteurinnen und Akteure, insbesondere im Bereich der frühen Bildung. Der Kanton Waadt setzt bei seinen Massnahmen der frühen Förderung somit auf den Beitrag der Schule. Da das Schulsystem obligatorisch und universell ist, können bei der Einschulung alle – auch schwierig zu erreichende – Eltern kontaktiert werden. Die verschiedenen vom Thema der frühen Förderung betroffenen kantonalen Departemente und Dienststellen sowie die Akteurinnen und Akteure der frühen Bildung koordinieren sich in einer Arbeitsgruppe, die von der UMA geführt wird. In diesem Rahmen wurde eine Bestandesaufnahme zur frühen Förderung von Kindern die die Lokalsprache nicht als Familiensprache erwerben, erstellt. Ausserdem wurde eine Broschüre erarbeitet und den betroffenen Akteuren zur Verfügung gestellt. Diese soll die Umsetzung von Massnahmen am Übergang zwischen Vorschulalter und Schuleintritt unterstützen.

6.11.2 Schule

Ermittlung von sprachlichem Unterstützungsbedarf bei der Einschulung:

- Individuelles Empfangsgespräch für Kinder aus neu zugewanderten Familien oder Familien, die nach einen längeren Auslandaufenthalt in die Schweiz zurückkehren (Pflicht für die Schulen ab 2023).
- Abklärung allfälliger besonderer Bedürfnisse der Kinder im Hinblick auf sprachliche Unterstützungsmassnahmen anhand von Einstufungstests im Rahmen dieser Gespräche.
- Umsetzung individuell angepasster Begleitmassnahmen ab dem Schuleintritt.

Ermittlung eines allfälligen sprachlichen Unterstützungsbedarfs im Rahmen ärztlicher Untersuchungen vor der Einschulung:

- Bei der Einschulung können anhand einer obligatorischen ärztlichen Untersuchung für alle Kinder allfällige sonderpädagogische Bedürfnisse und/oder sprachliche Rückstände mithilfe eines Beobachtungsrasters ermittelt werden.

Dadurch kann die Bereitstellung angemessener Begleitmassnahmen sichergestellt werden.

Ausbildungen für die Lehrkräfte:

- Schulung für die Begrüssungsgespräche
- Schulung für die Abklärung der Sprachkompetenzen der Kinder

6.11.3 Frühe Kindheit

Für alle Kinder: den Grundsatz der Zugänglichkeit der Regelstrukturen umsetzen:

- Das Tagesbetreuungsgesetz (Loi sur l'accueil de jour, LAJE) des Kantons Waadt erwähnt die Aufgaben der Angebote der frühen Bildung. Die Institutionen haben namentlich eine soziale und präventive Aufgabe bei der Förderung der Chancengleichheit und der sozialen Integration der Kinder (Art. 3a Abs. 1b).
- 2021 führte das Gesetz zu keinen konkreten Massnahmen auf kantonaler Ebene, mit denen die Zugänglichkeit verbessert werden konnte.
- Derzeit werden Projekte zur Anpassung der Kriterien der Zugänglichkeit von Kitas und zur Schaffung neuer gemischter Strukturen (Familien aus dem Asylbereich und andere Familien) ausgearbeitet, eine politische Stellungnahme dazu steht noch aus.

Für Kinder mit andern Erstsprachen: punktuelle Leistungen über die Integrationsprogramme (KIP):

- Die Integrationsprogramme (KIP) sehen Leistungen für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund.
- In manchen Gemeinden (z. B. Vevey) werden diese Leistungen mit den Ämtern für die obligatorische Schule abgestimmt und ermöglichen ein erstes Entdecken der Welt der Schule und der französischen Sprache.

6.11.4 Bezüge zur Typologie

Die Vorgehensweise des Kantons Waadt stützt sich auf eine selektive Perspektive und richtet sich an die spezifische Zielgruppe der Kinder mit andern Erstsprachen (insbesondere neu zugewanderte Kinder). Sie ist darauf ausgerichtet, flächendeckende Massnahmen anzubieten. Die kantonale Tätigkeit findet hauptsächlich auf politischer und institutioneller Ebene statt und betrifft den Übergang zwischen der frühen Kindheit und der Schule. Sie wird ergänzt durch punktuelle Massnahmen für Kinder mit andern Erstsprachen im Rahmen der Integrationsprogramme (KIP).

Frühe Förderung und Einschulung fremdsprachiger Kinder im Kanton Waadt	
Obligatorium	Ab 2023 sind die Schulen verpflichtet, mit neu zugewanderten Familien bei der Einschulung ein Gespräch zu führen. Die ärztliche Untersuchung vor dem Schuleintritt ist für alle Kinder obligatorisch.
Verantwortlichkeit	Kanton (*Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée*); im Zusammenhang mit dem «Concept 360°» der obligatorischen Schule, das eine Integration aller Kinder anstrebt (einschliesslich Kinder mit besonderen Bedürfnissen).
Finanzierung	Kanton (*Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée*)
Evaluation	Keine wissenschaftliche Evaluation
Dokumente, Links	Strategie https://crede-vd.ch/wp-content/uploads/brochure_encouragement-precoce_uma_01-04-2021_vf.pdf Konzept 360° https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf Beschreibung UMA https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/fichiers_pdf/UMA_Bilan_intermediaire.pdf

6.12 Frühe Förderung durch Zugänglichkeit der Regelstrukturen im Kanton Freiburg

Marianne Zogmal

Die im Kanton Freiburg umgesetzten Massnahmen zielen darauf ab, Angebote der frühen Förderung zu schaffen, indem die Zugänglichkeit zu den Regelstrukturen gefördert wird. Zudem werden verschiedene Leistungen koordiniert, die sich an sämtliche Kinder oder an eine spezifische Gruppe richten.

6.12.1 Beschreibung

Der Kanton Freiburg hat eine Pilotgruppe für die Belange der frühen Förderung gebildet, die derzeit ein kantonales Konzept erarbeitet. Darin sollen drei Grundsätze festgehalten werden:

- Die frühe Förderung soll gesamthaft als Beitrag zur ausgewogenen Entwicklung der Kinder verstanden werden, ohne einseitige Konzentration auf die Sprache, und der Beitrag der Eltern zur frühen Förderung ihrer Kinder ist wertzuschätzen und zu unterstützen.
- Vielfalt soll als Ressource anerkannt und genutzt werden und die Zugänglichkeit zu den Regelstrukturen ist für alle Kinder sicherzustellen.
- Der Kindergarten soll als Kontext zur Integration aller Kinder betrachtet werden, ohne dass vor dem Kindergarteneintritt eine Beherrschung der Sprache erwartet wird.

Um diese Vorgehensweise in eine globale Strategie einzubetten, hat der Kanton Freiburg die Koordinationsstellen verstärkt. 2020 hat er eine kantonale Plattform für die frühe Förderung geschaffen, die die verschiedenen kantonalen Dienststellen sowie die Akteure der Praxis der frühen Förderung vereint. In jedem Freiburger Bezirk wurden zudem Arbeitsgruppen für die frühe Förderung ins Leben gerufen. Ein kantonales Ausbildungsangebot widmet sich der notwendigen Koordinationsarbeit («Das Netzwerk der frühen Förderung stärken»).

Der Kanton unterstützt die Zugänglichkeit und die Entwicklung der Angebote verschiedener Vereine, die in der Arbeit mit allen Familien und kleinen Kindern tätig sind (z. B. Spielgruppen, Lernwerkstätten, Elterncafés, interkulturelle Bibliothek). Damit trägt er zur Umsetzung der Integrationsmassnahmen (KIP) für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund bei, und zwar in einem Rahmen, der sämtlichen Familien zugänglich ist.

Für Familien aus dem Asylbereich (IAS-Massnahmen) bietet der Kanton Freiburg eine individuelle und systematische Begleitung jeder Familie im Rahmen der sozialen Betreuung an. Jedes Kind soll gemäss seinen Bedürfnissen (sprachlich) gefördert werden, insbesondere im Jahr vor seiner Einschulung. Diesbezüglich unterstützt der Kanton die Angebote von Leistungsanbietern, namentlich Vereinen, oder übernimmt die Teilnahmekosten für sämtliche Kinder in verschiedenen Kontexten, beispielsweise in Spielgruppen, Kitas (Kinder zwischen 2 und 4 Jahren) oder «Maisons Vertes». Überdies unterstützt und finanziert der Kanton Freiburg spezifische Massnahmen für Familien aus dem Migrations- oder Asylbereich, wo-

bei er mit einschlägigen Vereinen zusammenarbeitet (z. B. Workshops zur Einschulung, Animationen in Asylheimen mit Dolmetscher/innen).

6.12.2 Bezüge zur Typologie

Die Vorgehensweise des Kantons Freiburgs ist auf eine universelle und partizipative Perspektive ausgerichtet. Damit sollen sämtlichen Kindern und ihren Familien in den Alltag integrierte Leistungen angeboten werden, die sich nicht ausschliesslich auf den Spracherwerb konzentrieren. Über eine Koordination der Akteurinnen und Akteure der frühen Bildung wird mit der kantonalen Tätigkeit versucht, flächendeckende Massnahmen anzubieten und Angebote für alle Kinder sowie solche für spezifische Zielgruppen aufeinander abzustimmen.

Frühe Förderung durch Zugänglichkeit der Regelstrukturen im Kanton Freiburg	
Obligatorium	Nein (aber Anreiz)
Verantwortlichkeit	Kanton; kantonales Konzept zur frühen Förderung in Erarbeitung
Finanzierung	Kanton
Evaluation	Jährliche Monitorings des KIP und der IAS; Pilotversuch der Beobachtung der Kompetenzen bei der Einschulung für alle Kinder aus dem Asylbereich (IAS-Indikator frühe Kindheit) Keine wissenschaftliche Evaluation der übrigen kantonalen Massnahmen
Dokumente, Links	KIP-Konzept: https://www.fr.ch/sites/default/files/2018-08/171010_pic2_document_cadre_d_def.pdf Familienbegleitung: https://www.educationfamiliale.ch/de/aktivitaeten-familien Ausbildung Netzwerk: https://www.fr.ch/de/imr/alltag/integration-und-soziale-koordination/modul-zur-staerkung-des-netzwerks-der-fruehen-foerderung-im-saanebezirk

6.13 'Parle avec moi' (PAM) Vernier (GE)

Marianne Zogmal

Das Programm 'Parle avec moi' (PAM) richtet sich an alle Kinder, die eine Betreuungseinrichtung der Stadt Vernier (GE) besuchen. Es kombiniert Interventionen bei Kindern mit Ausbildungsmassnahmen für die Fachpersonen.

6.13.1 Beschreibung

Das Interventions- und Ausbildungsprogramm 'Parle avec moi' (PAM) wurde 2014 eingeführt, um soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten in der Stadt Vernier (Genf) zu bekämpfen. Von Beginn weg wurde eine Steuergruppe aus Vertretenden des Dienstes für die frühe Kindheit der Stadt Vernier, des Masterstudiengangs in Logopädie der Universität Genf sowie des Integrationsbüros eingesetzt. Als Erstes wurde den 200 Fachpersonen in den Kitas und anderen Angeboten der frühen Bildung eine theoriebasierte Ausbildung in Kleingruppen angeboten. Diese wurde vom psycholinguistischen Team der Universität Genf zwischen 2015 und 2018 vermittelt und befasste sich mit a) dem Erwerb der Sprache und deren Rolle, b) sprachlichen Rückständen und Warnzeichen und c) Verhaltensweisen, die die Herausbildung von Kommunikation und Sprache fördern (Patrucco-Nanchen & Delage, 2020).

Um die Umsetzung des Programms PAM zu begleiten, wurde eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen. Sie besteht aus den Leitenden der Angebote der frühen Bildung, einer Logopädin der Universität Genf sowie Fachpersonen, die als «PAM-Ansprechpersonen» fungieren. Die Funktion der PAM-Ansprechpersonen betrifft nicht in erster Linie die Kinder, sondern die Ausbildung und Begleitung des Fachpersonals der Angebote der frühen Bildung. Eine spezifische Schulung unterstützt PAM-Ansprechpersonen dabei, gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen Videofilmanalysen durchzuführen und dazu beizutragen, die Umsetzung der im Programm vorgesehenen pädagogischen Massnahmen zu vermitteln und voranzutreiben (Filliettaz & Zogmal, 2021). Schrittweise werden folgende Massnahmen umgesetzt:

Pädagogische Aktivitäten mit allen Kindern:

- Einführen von pädagogischen Verhaltensweisen im Alltag, die den Spracherwerb fördern
- Sprachworkshops in Kleingruppen (1 bis 4 Kinder)

Arbeit mit den Eltern:

- Flyer und Erklärungsvideo, die das Projekt PAM und die Rolle der Eltern aufzeigen (Unterstützung der Mehrsprachigkeit), im Rahmen von Treffen mit allen Eltern
- Weitergeben von Büchern, die in den Kitas und in den Familien gelesenen wurden

Entwicklung von Materialien:

- Schaffung einer Auswahl an Materialien für Sprachworkshops (Bücher, Spielkarten usw.)
- Beobachtungsraster für den Spracherwerb der Kinder

- Pädagogischer PAM-Leitfaden (pädagogische Verhaltensweisen, die den Spracherwerb fördern)
- Informationen zum PAM-Programm über verschiedene Kanäle

Ausbildung der pädagogischen Fachpersonen:

- Schulung zum Spracherwerb
- Filmanalysen der pädagogischen Aktivitäten mit den Kindern

Institutionelle Organisation:

- Bildung einer ständigen PAM-Steuergruppe
- Schaffung der Funktion «PAM-Ansprechperson» und spezifische Schulung dieser Personen
- Finanzierung zusätzlicher pädagogischer PAM-Stellen
- Austausch über den Spracherwerb mit den Schulen von Vernier

In vergangenen Jahren wurde das Programm PAM auch in den Städten Meyrin und Carouge sowie von verschiedenen Förderangeboten des Kantons Genf übernommen. Der Kanton Wallis will den pädagogischen Teams zukünftig in Zusammenarbeit mit der Stadt Vernier eine Ausbildung zum PAM-Konzept anbieten.

6.13.2 Bezüge zur Typologie

Das Programm PAM richtet sich an alle Kinder in Kitas und verfolgt damit einen universellen und partizipativen Ansatz. Es bietet umfassende Leistungen auf kommunaler Ebene. Dabei werden Angebote der alltagsintegrierten Sprachförderung und spezifische Sprachworkshops für sämtliche Kinder kombiniert. Das Programm stimmt die Massnahmen auf organisatorischer Ebene mit jenen für Kinder, Eltern oder mit der Ausbildung von Fachpersonen ab.

‘Parle avec moi’ (PAM) Vernier (GE)	
Obligatorium	Keine Pflicht, Angebot für alle Kinder, die ein Angebot der frühen Bildung der Stadt Vernier besuchen
Verantwortlichkeit	Gemeinde (Stadt Vernier)
Finanzierung	Gemeinde (Stadt Vernier), mit kantonaler Unterstützung über die Massnahmen des Integrationsbüros (KIP)
Ausbildung	Ausbildung und wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Genf für a) die Ausbildung des gesamten pädagogischen Personals im Bereich Sprachentwicklung bei Kleinkindern (*FPSE, Laboratoire de psychologie du développement et des troubles du langage*) Ausbildung von «PAM-Ansprechpersonen» für die Analyse von Interaktionen und die Animation von Sitzungen zur Videoanalyse (*FPSE, Equipe Interaction & Formation*)
Evaluation	Geplante Evaluation (im Frühling 2022): Auswirkungen der PAM-Massnahmen auf den Spracherwerb (beim Kindergarteneintritt), durchgeführt von der Universität Genf (*FPSE, Laboratoire de psychologie du développement et des troubles du langage*)
Dokumente, Links	Zeitschrift ActuVernier: http://www.vernier.ch/dl.php/fr/5773cd39da485/ActuVernier_juin-juillet_2016_web.pdf Broschüre PAM: http://www.vernier.ch/dl.php/fr/5b5193352f1b6/WEB_PAM_Plaquette_FR.pdf Video PAM: https://www.ge.ch/dossier/geneve-soutient-integration-etrangers/a-la-une/parle-moi

6.14 Scuola d'infanzia im Kanton Tessin

Stephanie Schwab Cammarano

Im Tessin treten Kinder bereits mit drei Jahren in den Kindergarten 'scuola d'infanzia' ein. Der Eintritt in die Schule findet damit ein Jahr früher statt als in der übrigen Schweiz; sie ist im ersten Jahr allerdings fakultativ und erst ab dem zweiten Jahr obligatorisch. Für die Gemeinden besteht für das erste Kindergartenjahr allerdings ein Angebotsobligatorium.

6.14.1 Zielgruppe

Das freiwillige erste Kindergartenjahr wird von 70% der im Kanton wohnhaften Kinder besucht. Offen dabei ist, ob die 30%, die es nicht besuchen, Sprachförderbedarf haben. Während im Vorschulalter der Integrations- und der Sozialbereich für die frühe Sprachförderung zuständig sind, wechselt der Hauptfokus ab Kindergarteneintritt zum Bildungsdepartement.

Ab Eintritt in den Kindergarten werden Kinder mit Sprachförderbedarf gezielt durch Sprachförderlehrpersonen «docenti di lingua e integrazione DLI» unterstützt. Grundlage dafür ist Art. 2 im Schulgesetz, der vorschreibt, sozio-kulturelle Ungleichgewichte zu korrigieren und Bildungshindernisse abzubauen. Zudem bestehen Leitlinien für die Aufnahme und den Schulbesuch fremdsprachiger Kinder. Diese Leitlinien zeigen auf, wie die Schulen fremdsprachige Kinder fördern können. Den Schulen steht dabei ein Stundenbudget zur Verfügung, das sich unter anderem nach der Anzahl fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler richtet. Die Sprachförderlehrpersonen setzen die Massnahmen an den Schulen um.

6.14.2 Zusammenspiel Integration, Asyl und Elternbildung

Weiter bietet das Tessin im Frühbereich über das kantonale Integrationsprogramm KIP und die Integrationsagenda IAS Mutter-Kind-Kurse zur Sprachförderung an. Verantwortlich dafür ist die Integrationsfachstelle «Unità interdipartimentale per l'integrazione», die interdepartemental (Bildung, Soziales) zusammengesetzt ist. Der Kanton sichert die Qualität der Kurse durch ein kantonales Akkreditierungsverfahren, einen Leitfaden zur Qualitätsentwicklung und durch Qualitätskontrollen. Für die Zielgruppenerreichung im Integrationsbereich sind die Gemeinden zuständig. Auf den Übergang Kita – Kindergarten wird ein spezielles Augenmerk gelegt. Auch im Asylbereich werden Eltern-Kind-Kurse zur Sprachförderung finanziert. Dort klären Organisationen (Schweizerisches Arbeiterhilfswerk SAH, Schweizerisches Rotes Kreuz SRK), die in direktem Kontakt mit der Zielgruppe stehen, den Förderbedarf ab. Die Teilnahme an den Sprachförderkursen ist zwar freiwillig, doch gemäss Aussage der befragten kantonalen Stellen ist das Interesse der Zielgruppe sehr hoch.

In Ergänzung zu den Massnahmen im Integrations- und Asylbereich gibt es seit 2003 das Familiengesetz «legge per le famiglie», das eine breite Förderung und Unterstützung vielfältiger Massnahmen im Bereich der frühen Förderung und der Elternbildung ermöglicht. Hier liegt der Fokus auf universellen Angeboten sowie auf aufsuchenden Angeboten für Familien mit besonderen Belastungen. Sprachförderung ist meist ein Aspekt

unter vielen, etwa bei der Professionalisierung und Vernetzung des Fachpersonals im Bereich frühe Kindheit (z.B. 'Progetto Tipì'), im Bereich Elternbildung (z.B. 'Forum genitorialità') oder im aufsuchenden Bereich (PAT – 'imparo con genitori'). Für Kinder mit nichtitalienischer Erstsprache von Eltern, die Sozialhilfe erhalten, wird die Kitabetreuung auch dann subventioniert, wenn nicht beide Eltern berufstätig sind, sofern die Kitabetreuung aus sozialen und sprachlichen Gründen angezeigt ist (selektives Angebot).

6.14.3 Bezüge zur Typologie

Bei der 'scuola dell'infanzia' handelt es sich um eine flächendeckende Massnahme. Ausserdem ist die Massnahme universell und partizipativ ausgerichtet und somit im oberen rechten Quadranten der Typologie zu verorten.

.

Scuola d'infanzia im Kanton Tessin	
Obligatorium	Nein
Verantwortlichkeit	Kanton (Dipartimento delle istituzioni DI, Dipartimento della sanità e della socialità DSS, → Vorschule) Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport DECS ab Schuleintritt)
Finanzierung	Schulgesetz, Familiengesetz, Kantonale Integrationsprogramm KIP und Integrationsagenda IAS
Evaluation	Nein
Dokumente, Links	Legge delle famiglie: CAN - Raccolta delle leggi del Cantone Ticino https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/345 Legge della scuola: CAN - Raccolta delle leggi del Cantone Ticino https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/207 Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, divisione della scoula. Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloglotti nella scuola dell'obbligo. https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SESCO/documenti/Linee_guida_alloglotti.pdf

6.15 Zusammenfassend zur Typologie und den Fallbeispielen

Franziska Vogt

Die Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur sowie aus den statistischen Berechnungen und Kantonsbefragungen werden in einer Typologie verdichtet, die es erlaubt, die unterschiedlichen Massnahmen in Gemeinden und Kantonen zu verorten. Für die Typologie werden zwei grundlegende, je kontinuierliche Dimensionen zur Einordnung der in der Schweiz vorgefundenen Massnahmen der frühen Sprachförderung verwendet:

1. Dimension der Reichweite der Massnahme, von punktuell zu flächendeckend.
2. Dimension des Förderverständnisses der frühen Sprachförderung, welches von indiziert/selektiv zu universell/partizipativ reicht.

Diese bilden vier Quadranten.
Weiter werden

3. alltagsintegrierte Sprachförderung oder separate-kursorische Förderprogramme
4. Angabe der Zielgruppen (Kinder, Eltern, und/oder Fachpersonen) unterschieden.

Die zwölf ausgewählten Fallbeispiele erlauben zunächst einen Vergleich der vier Quadranten.

Beginnend mit dem ersten Quadranten oben links zeigt sich ein universeller Ansatz, der jedoch nur punktuell ausgerichtet ist: die Professionalisierung der Fachpersonen im Kanton Zürich, Gratis-Spielgruppen unter der notwendigen Bedingung von Elternbildung.

Im zweiten Quadranten unten links sind wiederum punktuelle Angebote dargestellt. In Zernez wird in einem kostenpflichtigen Romanisch-Kurs ein separates, kursorisches Sprachförderprogramm, 'Wunderfitz & Redeblitz', umgesetzt. Im Kanton Obwalden werden Familien, die Unterstützung bei der Integration benötigen, in ein Programm mit aufsuchenden Familienbegleitenden aufgenommen.

Im dritten Quadranten unten rechts, flächendeckend und selektiv, sind zwei Gemeinden und drei Kantone als Fallbeispiele vertreten. Die vier Deutschschweizer Fallbeispiele verwenden den Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen der Kinder (Keller & Grob, 2013) und stellen ein mehr oder weniger umfassendes und zugängliches Angebot an früher Bildung für die Kinder mit noch geringen Deutschkenntnissen zur Verfügung. Im Kanton Solothurn sind die Gemeinden dazu verpflichtet, ein Angebot zu machen – wobei die Ausgestaltung sehr unterschiedlich ist. Der Gemeindeverbund AargauSüd greift auf bestehende Angebote von Spielgruppe und Kita zurück und möchte die Kinder mit geringen Deutschkenntnissen dazu bringen, diese zu besuchen. Die Stadt Zürich motiviert Kinder mit geringen Deutschkenntnissen dazu, für mindestens drei Halbtage eine Kita zu besuchen und unterstützt die Kinder durch Kita-integrierte Deutschförderung und die Fachpersonen durch Coaching. Schon seit über zehn Jahren ist die frühe Sprachförderung im Kanton Basel-Stadt etabliert. Als bisher einziger Kanton wurde ein Besuchsobligatorium eingesetzt. Kinder mit geringen Deutschkenntnissen werden verpflichtet, eine Spielgruppe oder

Kita zu besuchen. Die Fachpersonen werden im Bereich Sprachförderung weitergebildet. Die Massnahme erreicht flächendeckend alle Kinder mit Deutschförderbedarf. Im Kanton Waadt besteht eine Kombination von universellen Massnahmen wie die Gespräche vor dem Kindergarteneintritt, die Förderung der Zugänglichkeit von Kitas sowie selektiven Massnahmen.

Im vierten Quadranten flächendeckend und universell finden sich die verschiedenen Massnahmen für die frühe Förderung im Kanton Freiburg, die die Sprachenvielfalt wertschätzen und keinen selektiven Fokus auf die Lokalsprache legen. Ebenfalls eine alltagsintegrierte Sprachförderung für alle Kinder in den Kitas und in den verschiedenen Betreuungsangeboten auf Gemeindeebene kennzeichnet ‘Parle avec moi’ in Vernier (GE). Diese beiden erreichen jedoch nicht flächendeckend alle Familien, auch wenn sie grundsätzlich universell angelegt sind. Als universell und flächendeckend im Angebot, mit 70% teilnehmenden Kindern wird das Beispiel des Kindergartens ab drei Jahren im Kanton Tessin gesehen.

Die Fallbeispiele können Anregung dazu geben, wie die Chancengerechtigkeit durch frühe Sprachförderung für alle Kinder, unter Einbezug der Eltern und der Professionalisierung der Fachpersonen, gestärkt werden kann. Die Fallbeispiele werden nicht vergleichend eingeschätzt, da oft wissenschaftliche und externe Evaluationen fehlen, auf denen eine Bewertung basieren könnte. Sie repräsentieren die Vielfalt der Massnahmen, die in verschiedenen Sprachregionen, Kantonen und Gemeinden in der Schweiz umgesetzt werden.

7 Hearings und Interviews

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Ariane De Rocchi & Marianne Zogmal

Verantwortliche aus den Verwaltungen bei Kantonen und Bund sowie Verantwortliche von Berufsverbänden, Ausbildungsinstitutionen und Elternorganisationen wurden in Interviews und in zwei Hearings zur frühen Sprachförderung und den Befunden dieser Studie befragt (siehe Tabelle 13 im Anhang)

An den beiden Hearings, die online stattfanden, nahmen insgesamt 16 Expertinnen und Experten teil. Weiter wurden explorative Interviews mit zwölf Expertinnen und Experten geführt. Punktuell wurden auch Ergebnisse aus den Gesprächen mit den Verantwortlichen der Kantone herangezogen (siehe Bestandesaufnahme). Die Gespräche wurden aufgenommen, protokolliert und zusammengefasst. Im Folgenden werden die Aussagen zusammenfassend dargestellt.

7.1 Alltagsintegrierte Sprachförderung

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Ariane De Rocchi & Marianne Zogmal

Die Expertinnen und Experten wurden gefragt, wie sie den in der Studie auf der Basis der Forschungsliteratur herausgearbeiteten Fokus auf alltagsintegrierte Sprachförderstrategien im Gegensatz zu Sprachförderprogrammen mit vorgegeben Einheiten einschätzen. Die Expertinnen und Experten betonen, dass alltagsintegrierte Sprachförderung Teil des Auftrags früher Bildung ist und es für die Kinder wertvoll ist, im Spiel mit anderen Kindern, gefördert zu werden. Wichtig sind dabei die Kompetenzen der Fachpersonen; sie müssen für die Möglichkeiten der Sprachförderung sensibilisiert sein und den Sprachstand der Kinder diagnostizieren können, um die Kinder mit einer guten Passung zu fördern. Für die Inklusion von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf braucht es auch Massnahmen für die Gestaltung des Umfelds in Kita und Spielgruppe. Alltagsintegrierte Sprachförderung muss für Kinder mit Spracherwerbsschwierigkeiten auch durch spezifische Sprachförderung und mit Sprachtherapie ergänzt werden. Gut ausgebildete Fachpersonen können allfälligen Förderbedarf besser erkennen und beispielsweise eine Abklärung einleiten. Für die alltagsintegrierte Sprachförderung spricht weiter, dass die Kinder dabei voneinander lernen können; Sprachförderangebote in Gruppen mit Kindern, die alle die Lokalsprache nicht sprechen, sind deshalb zu vermeiden.

7.2 Professionalisierung

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Ariane De Rocchi & Marianne Zogmal

Im Hearing wurde gefragt, wie die Expertinnen und Experten die professionellen Kompetenzen der Fachpersonen für die frühe Sprachförderung einschätzen und welche Wege zur Qualifizierung in Ausbildung und/oder Weiterbildung anzustreben sind. Alle Expertinnen und Experten sind sich einig, dass es Qualitätsentwicklungen insbesondere in den Ausbildungen braucht. Die Sprache ist essenziell für die Entwicklung des Kindes und die Chancengerechtigkeit, Sprachförderung muss als Teil der frühen Bildung gesehen werden.

Es kann jedoch nicht nur in der Ausbildung angesetzt werden. Sehr wichtig ist es auch, bei den Rahmenbedingungen, bei der Weiterbildung des bestehenden Personals und in der Qualitätsentwicklung anzusetzen. In den Institutionen müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit das gut ausgebildete Personal auch im Bereich der frühen Bildung verbleibt. Es braucht Zeit, Geld und Rahmenbedingungen für Weiterbildungen und Supervision. Dies fehlt aktuell im Frühbereich, ist aber nötig, um die Qualität zu gewährleisten. Als besonders bedeutend werden Weiterbildungen für das gesamte Team sowie die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team hervorgehoben.

Es wird als problematisch erwähnt, dass sich eine Kluft zwischen Kitas auftue; die einen bieten gut qualifiziertes Personal und gute Rahmenbedingungen, bei den anderen fehlt es daran. Qualitativ hochstehende Weiterbildung, die flächendeckend angeboten würde, wäre für die frühe Sprachförderung sehr wichtig. Kritisiert wird ein politisch motivierter Flickenteppich mit Ausbildungen, Fortbildungen und Programmen. Wichtig ist, dass allen, die mit Kindern arbeiten, ein Basiswissen über Sprachförderung, aber auch Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit den Eltern im Kontext von kultureller Diversität vermittelt wird. Dies betrifft besonders die formalen Ausbildungen, wie z.B. Fachperson Betreuung oder Höhere Fachschule Kindheitspädagogik. Aktuell werden die Vorgaben für Berufsprüfungen überarbeitet; diese Aspekte können dort eingebracht werden. Als sehr wichtig wird erachtet, dass die Fachpersonen und Institutionen ein am Wohl des Kindes ausgerichtetes, geteiltes Qualitätsverständnis und –management erarbeiten.

7.3 Universelle oder selektive Massnahmen, Obligatorium oder Anreize

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Ariane De Rocchi & Marianne Zogmal

An den Hearings wurde diskutiert, wie das Verhältnis von universellen Angeboten und selektiven Massnahmen gestaltet werden soll und welche Vorgehensweisen (Obligatorium, Anreize) zielführend sind.

Alle Expertinnen und Experten sind der Meinung, dass universelle Massnahmen wirksamer sind als selektive, dass jede Familie Zugang zu Angeboten haben sollte, diese Angebote Sprachförderung beinhalten und von guter Qualität sein sollten. Mehrere Expertinnen und Experten halten fest, dass Obligatorien öffentlich finanziert werden müssen. In den Kantonen mit selektivem Obligatorium und entsprechender Finanzierung wurde dies positiv aufgenommen. Die Eltern nehmen nicht das Obligatorium wahr, sondern erleben die Angebote als Entlastung. Als wirksam erweisen sich Angebote für Kinder in Kombination mit einem Angebot von Unterstützungsmassnahmen für die Eltern. Diese Massnahmen fokussieren nicht nur die Sprachförderung, sondern auch die Erziehung und das Gestalten des Lernumfeldes. Wichtig sind weiter niederschwellige Unterstützung für die Familien, um über Angebote informiert und durch die Anmeldungsprozesse begleitet zu werden. Wenn Eltern sehen, dass bereits andere Familien mit demselben kulturellen Hintergrund in Angebote eingebunden sind, motiviert sie dies dazu, ebenfalls daran teilzunehmen.

Nach Meinung der Mehrheit der Expertinnen und Experten kann der selektive Zugang nicht der richtige Weg sein, da dabei auf bestimmte Gruppen fokussiert wird und andere, die ebenfalls ein solches Förderangebot benötigen, unbeachtet bleiben, was Ungerechtigkeiten schafft. Es muss darauf geachtet werden, dass alle Familien, die Sprachförderung brauchen, diese auch bekommen. Das Problem ist zurzeit, dass Familien, in denen die Eltern nicht arbeitstätig oder bei denen die finanziellen Mittel nicht vorhanden sind, keine Plätze in den bestehenden Angeboten erhalten. Daher gibt es oft gerade für diejenigen, für die Sprachfördermassnahmen am hilfreichsten wären, keinen Zugang zu diesen.

Die Überlegungen der Expertinnen und Experten gehen in Richtung des Rechtes des Kindes auf Bildung, das ein Angebot von früher Bildung miteinschliesst. Wenn Angebote stark verankert werden und beispielsweise auch eine Stelle auf Bundesebene für frühe Bildung zuständig wäre, wären die Angebote sichtbarer und ihre Nutzung dadurch normalisiert, wodurch weniger Überzeugungs- und Motivationsarbeit geleistet werden müsste.

7.4 Flächendeckend, Standards auf nationaler Ebene, Aufgabenteilung und Finanzierung

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Ariane De Rocchi & Marianne Zogmal

Die Expertinnen und Experten wurden gefragt, ob frühe Sprachförderung flächendeckend oder nur an Orten mit Bedarf vorgesehen werden sollte und ob es überall geltende Standards auf nationaler Ebene brauchen würde. Weiter wurde gefragt, wie die Aufgabenteilung zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden gestaltet und die Finanzierung der frühen Sprachförderung geregelt werden sollte.

Alle sprechen sich für eine flächendeckende frühe Sprachförderung aus. Dies insbesondere, weil überall Bedarf an früher Bildung besteht, nicht nur für mehrsprachig aufwachsende Kinder. Viele Expertinnen und Experten weisen darauf hin, dass es nicht um Mindeststandards gehen soll, sondern ein Qualitätsbegriff definiert werden müsste.

Auf nationaler Ebene wird bisher über die Anschubfinanzierung für familienergänzende Kinderbetreuung hauptsächlich in Verbindung mit der Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familie diskutiert. Nötig ist jedoch eine neue Ausrichtung am Recht auf Bildung und die Erarbeitung einer gesetzlichen Grundlage zur Förderung nicht nur von Kitas, sondern von allen Angeboten im Frühbereich. Dabei sind diese beiden Vorgaben entscheidend:

1. Die finanziellen Beiträge der Eltern werden gesenkt, damit die Zugänglichkeit verbessert werden kann.
2. Die Qualität der Förderung der Kinder wird verbessert.

Weiter ist einzubeziehen, dass eine Fokussierung auf das Jahr vor dem Kindergarten auch Nachteile birgt, da die Kinder so in kurzer Zeit zahlreiche Übergänge bewältigen müssen. Sinnvoller sei es, früher einzusetzen sowie die Übergänge zwischen Angeboten früher Bildung und dem Kindergarten harmonischer zu gestalten.

Es wird als sinnvoll erachtet, wenn der Bund mitfinanziert und von den Kantonen verlangt, dass gewisse Qualitätsstandards eingehalten werden müssen. Einige Expertinnen und Experten drücken aus, dass nicht auf nationaler Ebene bestimmt werden soll, was unternommen wird und welche Angebote initiiert werden sollten; dies sei sinnvollerweise auf der Ebene des Kantons und der Gemeinde zu regeln. Mit Blick auf die aktuelle Situation wird erwähnt, dass die Sprachförderung in den Kantonen am weitesten vorangetrieben wurde, indem sie Massnahmen, Budgets und Anreize schufen. Durch die Einbettung in kantonale Konzepte konnten sich gewisse Gemeinden weiterentwickeln. Andere halten fest, dass die sehr unterschiedlichen kantonalen und lokalen Regelungen zu aufwändig sind, um beispielsweise bei zusätzlichem Förderbedarf Unterstützungs- oder Therapieangebote zu initiieren. Ein Konzept auf Bundesebene würde Orientierung in der Bildungslandschaft schaffen.

Von den befragten Verantwortlichen der Kantone spricht sich eine Mehrheit für eine stärkere Rolle des Bundes im Bereich der frühen Bildung bzw. frühen Sprachförderung aus. Gewünscht wird, dass der Bund eine

Koordinationsfunktion ausübt, z.B. in der Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals oder beim Thema Qualität. Mehrere Kantone würden zudem eine Mitfinanzierung des Bundes begrüssen, wie z.B. bei der Anstossfinanzierung für familienergänzende Kinderbetreuung oder dem KIP.

Weiter sprechen sich mehrere Kantone für einen klaren Auftrag des Bundes zur frühen Sprachförderung und für den Bereich der frühen Bildung im Allgemeinen und/oder für Vorgaben an die Kantone aus, um dem «Flickenteppich in der frühen Bildung» entgegenzuwirken. Vereinzelt wurde auch der Wunsch nach einer rechtlichen Grundlage für die frühe Bildung auf Bundesebene geäussert.

7.5 Zusammenfassend zu Hearings und Interviews

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Ariane De Rocchi & Marianne Zogmal

In den Interviews und Hearings betonten alle Expertinnen und Experten, dass frühe Sprachförderung nicht von früher Bildung im Allgemeinen getrennt werden soll. Sprache ist ein wichtiger Bildungsbereich, jedoch nicht der einzige. Es besteht Konsens darüber, dass die Anstrengungen für die Aus- und Weiterbildung von Fachpersonen verstärkt werden und dabei frühe Sprachförderung stärker thematisiert werden sollte. Die Expertinnen und Experten stützen den Fokus auf die alltagsintegrierte Sprachförderung und betonen zugleich die Bedeutung von Früherkennung therapeutischen Bedarfs. Deutlich zeigt sich in den Hearings und Interviews, dass die Qualitätsentwicklung wichtig ist. Die frühe Bildung benötigt mehr Aufmerksamkeit und Ressourcen.

Zur Aufgabenteilung zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden bestehen unterschiedliche Sichtweisen. Während lokale Vernetzung und Orientierung an der aktuellen Situation geschätzt werden, wird ebenso erwähnt, dass der Bereich Sprachförderung einem Flickenteppich gleicht, mit zahlreichen Lücken in qualitativ guten Angeboten und mit erschwerter Zugänglichkeit für viele Familien. Die befragten Vertretungen der Kantone wünschen mehrheitlich eine stärkere Rolle des Bundes.

8 Empfehlungen

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Silvana Kappeler Suter, Ariane De Rocchi, Johanna Quiring & Marianne Zogmal

Die Forschenden formulieren Empfehlungen zur Weiterentwicklung der frühen Sprachförderung in der Schweiz. Diese basieren auf der Sichtung des Forschungsstandes in deutscher, englischer und französischer Sprache sowie auf der Bestandesaufnahme, den Fallbeispielen und den Hearings. Die Empfehlungen verweisen inhaltlich auf den in der Studie dargestellten Forschungsstand Die Quellenangaben dazu finden sich jedoch ausschliesslich in den vorherigen Kapiteln der Studie.

Die Empfehlungen richten sich im Generellen an die staatlichen Organe auf der Ebene des Bundes, der Kantone und der Gemeinden. Um die Chancengerechtigkeit für die Kinder und ihre Familien in der Schweiz zu stärken und die regionalen Umsetzungsmassnahmen zu harmonisieren, ist eine gesamtschweizerische Koordination notwendig. Wie die Zuständigkeiten von Bund, Kantonen und Gemeinden bei der Umsetzung der vorgeschlagenen Massnahmen im Detail aussehen sollen, wird hier offengelassen, da dies nicht Teil des Auftrags dieser externen Studie ist. Auch die Frage, welche gesetzlichen Grundlagen dafür notwendig sind, kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden.

Die Empfehlungen umreissen die Stossrichtung für die Weiterentwicklung der Politik der frühen Kindheit in der Schweiz und damit auch der frühen Sprachförderung aus der Sicht der Forschenden.

.

8.1 Frühe Sprachförderung ist Teil der frühen Bildung

1. Bund, Kantone und Gemeinden konzipieren und setzen die frühe Sprachförderung als Teil der frühen Bildung um.

2. Indem alle Kinder an ihrem Wohnort Zugang zu einem kostenlosen oder kostengünstigen Angebot früher Bildung haben, garantieren Bund, Kantone und Gemeinden das Recht auf Bildung in der frühen Kindheit.

3. Bund, Kantone und Gemeinden gewährleisten eine hohe Qualität der Angebote der frühen Bildung und überprüfen nebst Aspekten der Strukturqualität auch die Prozessqualität.

Frühe Sprachförderung ist ein wesentlicher Teil der frühen Bildung. Durch den Besuch eines Angebots der frühen Bildung wie z.B. Kita, Spielgruppe oder Eltern-Kind-Gruppe werden die Sprachkompetenzen wie auch Kompetenzen in allen weiteren Bildungsbereichen gefördert. Frühe Sprachförderung und Angebote der frühen Bildung müssen zusammen gedacht werden. Eine Strategie für die frühe Sprachförderung in der Schweiz geht dementsprechend mit einer Strategie für die frühe Bildung einher. Zahlreiche Studien belegen den Zusammenhang zwischen dem Besuch eines Angebots der frühen Bildung mit dem Bildungserfolg, besonders für Kinder aus benachteiligten Familien. Kindern, die die Lokalsprache nicht in der Familie lernen, ermöglicht der Besuch einen frühen natürlichen Spracherwerb der Lokalsprache.

Diese Empfehlungen widerspiegeln einen notwendigen Paradigmen-Wechsel, bei dem die Betonung der sozialen und wirtschaftlichen Bedeutung der Angebote der frühen Bildung für die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit sowie die Fokussierung von früher Sprachförderung ausschliesslich als Integrationsmassnahme neu mit dem Paradigma der Anerkennung des Rechts auf Bildung für alle Kinder ab Geburt erweitert wird.

Bisher zielten Massnahmen von Bund, Kantonen und Gemeinden auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, was den Blick auf den Bedarf an familienergänzender Betreuung in Kitas und Tagesfamilien richtet. Angebote zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind weiterhin sehr wichtig; die bestehenden Ungleichheiten zwischen städtischen und ländlichen Gebieten sowie zwischen den Sprachregionen hinsichtlich ihres Angebots müssen diesbezüglich angegangen werden.

Für den Spracherwerb ist es wichtig, dass die Kinder genügend Zeit in einem Angebot der frühen Bildung verbringen, beispielsweise drei Halbtage in der Kita oder drei Spielgruppenbesuche wöchentlich, dies spätestens im Jahr vor dem Schuleintritt, idealerweise auch schon früher. Der Besuch eines Angebots der frühen Bildung ist für die frühe Sprachförderung die Voraussetzung, unabhängig von der elterlichen Erwerbstätigkeit und dem Bedarf an Kinderbetreuung in der Familie. Frühe Bildung muss darum, auf

der Basis des Rechts des Kindes auf Bildung von hoher Qualität (Kinderrechtskonvention), für alle Kinder gesichert sein. Als Massnahme der frühen Sprachförderung ist deshalb die Sicherstellung einer ausreichenden Anzahl kostenloser oder kostengünstiger Angebote der frühen Bildung für alle Kinder, möglichst früh und spätestens ab drei Jahren vorzusehen.

Eine Herausforderung besteht darin, alle Familien mit Angeboten der frühen Bildung zu erreichen. Nach der Geburt eines Kindes bis zum Eintritt in den Kindergarten gibt es oft keine klare Ansprechstelle für Familien. Vielerorts besteht in den ersten vier Lebensjahren eine Lücke im Bereich der Familienunterstützung, der Früherkennung und der Zugänglichkeit zu Angeboten der frühen Bildung. In dieser Zeit vollziehen sich auch Übergänge der Zuständigkeiten, vom Gesundheits- hin zum Sozial- und Bildungswesen.

Die vorhandenen Angebote beruhen häufig darauf, dass die Familien selber aktiv werden und – vor allem für den Besuch einer Kita – viel Geld investieren müssen. Der Zugang ist weiter dadurch erschwert, dass die verschiedenen Fachpersonen der frühen Bildung und wichtige Dienste, wie z.B. Kinderärzte/ärztinnen oder die Mütter- und Väterberatung, lokal an anderen Orten untergebracht und dadurch nicht bekannt sind. Familien sollten möglichst an einem bestimmten Ort angesprochen werden können und Zugang zu mehreren für sie wichtigen Massnahmen erhalten. Kontinuierliche Bildungsverläufe werden verunmöglicht durch strukturelle Barrieren wie Vereinzelung und mangelnde Vernetzung der verschiedenen Fachgebiete, fehlende Motivierung, den Mangel an niederschwelligen Zugängen zu Kontaktorten, hohe Kosten, fehlende Kapazitäten und ausschliesslich in der Lokalsprache verfasste Informationen.

Damit sich alle Eltern ein Angebot der frühen Bildung für ihre Kinder leisten können, bedarf es einer stärkeren Finanzierung dieser Angebote durch die öffentliche Hand und allenfalls weitere Akteurinnen und Akteure wie z.B. den Arbeitgebenden. Verschiedene Studien zeigen, dass Eltern in der Schweiz durch Ausgaben für Angebote der frühen Bildung finanziell stark belastet sind und insbesondere Familien mit tiefen Einkommen die Angebote unterproportional nutzen. Wenn frühe Bildung und damit auch frühe Sprachförderung möglichst allen Kindern zugänglich gemacht werden soll, muss der Bereitstellung eines für alle Familien bezahlbaren Angebots an Kitas und/oder Spielgruppen eine hohe Priorität beigemessen werden. Dies ist mit Mehrinvestitionen seitens der öffentlichen Hand verbunden, die sich mittel- und langfristig jedoch auszahlen, wie in verschiedenen Studien belegt ist.

Nicht zuletzt ist die Sicherstellung einer hohen Qualität der Angebote der frühen Bildung eine wesentliche Voraussetzung, damit frühe Sprachförderung wirksam umgesetzt werden kann. Bei der Finanzierung der Angebote, d.h. bei der Festlegung der Beiträge der öffentlichen Hand und der Definition der Normkosten, muss die Sicherstellung der Qualität berücksichtigt werden. Zudem braucht es Vorgaben für die frühe Bildung in Kitas, Spielgruppen und weiteren Angeboten, die nicht nur die Strukturqualität (beispielsweise der Betreuungsschlüssel Fachperson:Kind, Qualifikation) sondern auch die Prozessqualität (beispielsweise Interaktionsqualität) umfassen.

Wichtig ist dabei auch ein Qualitätsmonitoring der frühen Sprachförderung. Dafür ist eine Weiterentwicklung des Curriculums, aktuell des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, zu initiieren, um die Bedeutung der Sprache für die Bildungslaufbahn sichtbar zu machen.

8.2 Frühe Mehrsprachigkeit als Chance

4. Bund, Kantone und Gemeinden stellen sicher, dass Kinder mit anderen Erstsprachen die Lokalsprache möglichst früh und spätestens mit drei Jahren lernen können.

5. Bund, Kantone und Gemeinden stellen zu diesem Zweck ein universelles Angebot der frühen Bildung für alle Kinder zur Verfügung. Dies ist selektiven Massnahmen, die ausschliesslich auf Kinder mit anderen Erstsprachen fokussieren, vorzuziehen.

6. Bund, Kantone und Gemeinden richten die frühe Sprachförderung an der Anerkennung der Sprachenvielfalt (Migrationssprachen, Minderheitensprachen, Gebärdensprache) aus und ermöglichen so Kindern den mehrsprachigen Spracherwerb (Familiensprachen und Lokalsprachen).

Wenn Kinder in der Schweiz erst mit dem Eintritt in den Kindergarten, d.h. im Alter von 4–5 Jahren, mit der Lokalsprache in Kontakt kommen, sind sie bereits zu Beginn der Volksschule im Rückstand, da sie an den Bildungsangeboten des Kindergartens weniger gut partizipieren können. Für den natürlichen Zweitspracherwerb, der sich u.a. dadurch auszeichnet, dass das Kind die Lokalsprache in Ergänzung zu den Familiensprachen lernt, ist ein möglichst früher Kontakt mit allen für das Kind bedeutsamen Sprachen nötig. Wenn Kindern schon im Alter von zwei oder drei Jahren ermöglicht wird, die Lokalsprache in einem Angebot der frühen Bildung zu erlernen, können sie in der Lokalsprache, welche für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn entscheidend sein wird, genügend hohe Kompetenzen erreichen. Zudem zeichnen sie sich durch ihre Mehrsprachigkeit aus. Entscheidend ist dabei die Quantität und die Qualität des Sprachinputs. Fachpersonen, aber auch andere Kinder, die die Lokalsprache sprechen, ermöglichen so einen beiläufigen immersiven Spracherwerb.

Frühe Sprachförderung umfasst auch die Förderung in den Erstsprachen der Familie. Eltern sollen dazu ermutigt und angeleitet werden, wie sie den Spracherwerb des Kindes in den Familiensprachen (Laut- und Gebärdensprachen) fördern können. Dazu braucht es eine wertschätzende Haltung zur Sprachenvielfalt in Bezug auf Migrationssprachen und Minderheitensprachen, denn Mehrsprachigkeit ist eine Chance.

Einzelne Initiativen zur frühen Sprachförderung setzen auf ein selektives Obligatorium für den Besuch eines Angebots der frühen Bildung für Kinder, die die Lokalsprache ein Jahr vor dem Kindergarteneintritt noch nicht beherrschen. Das selektive Obligatorium führt dazu, dass entsprechende Angebote bereitgestellt und finanziert werden und die Kinder mit Sprachförderbedarf in der Lokalsprache Zugang zu früher Bildung erhalten. Dies ermöglicht zu einem gewissen Grad kompensatorische Bildung und fördert wirksam die Kompetenzen in der Lokalsprache. Die Wirksamkeit des selektiven Obligatori-

ums zeigte sich, wie in der wissenschaftlichen Evaluation nachgewiesen werden konnte, beim Ansprechen der Zielgruppen und beim kindlichen Spracherwerb. Das selektive Obligatorium wirft jedoch auch Fragen auf. So werden andere Risikofaktoren und Belastungen in der frühen Sprachentwicklung nicht erfasst. Dies führt dazu, dass ein Teil der Familien mit dem Obligatorium zu Massnahmen verpflichtet wird, während für andere, für deren Kinder der Besuch eines Angebots der frühen Bildung ebenso angezeigt wäre, kein Obligatorium besteht.

Andere Kantone und Gemeinden verfolgen eher einen partizipativen, universellen Ansatz, indem sie möglichst viele Kinder mit Angeboten der frühen Bildung ansprechen. Der Kanton Tessin stellt mit der 'scuola d'infanzia' beispielsweise ein universelles Angebot für alle Kinder ab drei Jahren bereit. Für die frühe Sprachförderung in der Lokalsprache und für die Früherkennung hat dieses Vorgehen möglicherweise Vorteile. In der französischsprachigen Schweiz wird ein selektives Obligatorium im Hinblick auf die Kompetenzen in der Lokalsprache ebenfalls kritisch beurteilt und die Bedeutung der Partizipation aller Kinder an Angeboten der frühen Bildung unterstrichen.

Aus fachlicher Sicht ist ein universeller Ansatz dem selektiven vorzuziehen. Gemeinden sollten deshalb dazu verpflichtet sein, Angebote der frühen Bildung für alle Kinder bereitzustellen. Dies im Sinne eines für alle geltenden Anspruchs auf einen Platz in einem Angebot der frühen Bildung, in Anlehnung an das Recht auf einen Kita-Platz in Deutschland. Für universelle und partizipative Massnahmen sind Anreize und das gezielte Ansprechen von Familien ebenfalls wichtig, damit möglichst viele Kinder, insbesondere solche mit einem Sprachförderbedarf und aus benachteiligten Familien, den Zugang zu diesen Angeboten finden.

Ein universelles, partizipatives Angebot stärkt weiter die Früherkennung von besonderem Unterstützungsbedarf, beispielsweise bei Spracherwerbsstörungen. Die Forschungsliteratur zeigt, dass besonders bei Kindern mit anderen Erstsprachen als der Lokalsprache, Spracherwerbsverzögerungen weniger häufig erkannt werden und der Zugang zu spezialisierten Abklärungen und zu Sprachtherapie noch erschwerter ist.

Wie in der Bestandesaufnahme und den Fallbeispielen dargestellt, haben einzelne Kantone und Gemeinden in allen Sprachregionen erfolgreiche Umsetzungen realisiert. Auf diese Erfahrungen kann in der schweizweiten Koordination aufgebaut werden. Kleinere Gemeinden können z.B. auf Verbundlösungen setzen.

8.3 Kinder mit besonderem Bildungsbedarf

7. Bund, Kantone und Gemeinden ergreifen Massnahmen, um die Inklusion von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in den Angeboten der frühen Bildung zu fördern.

8. Bund, Kantone und Gemeinden unterstützen die Fachpersonen in der Umsetzung der Inklusion in den Angeboten der frühen Bildung.

Für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf ist die Lücke in den Unterstützungs- und Bildungsangeboten im Zeitraum ab Geburt bis zum Schuleintritt mit vier Jahren noch ausgeprägter als für andere Kinder. Kinder mit besonderem Bildungsbedarf können Unterstützung von heilpädagogischen Früherziehenden oder Logopädinnen und Logopäden erhalten. Hingegen ist der Zugang für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf zu einer Einrichtung der frühen Bildung sehr erschwert. Wenn Kinder ein inklusives Angebot früher Bildung besuchen, fehlt es häufig an der nötigen besonderen Unterstützung und Förderung, damit sie an den Bildungsangeboten partizipieren können.

Bei Kindern mit anderen Erstsprachen als der Lokalsprache sowie mit besonderem Bildungsbedarf kumulieren die Benachteiligungen. Die Betreuung dieser Kinder geschieht in sehr hohem Umfang durch die Familie, was auch für diese zu Belastungen führen kann. Der Besuch von Angeboten der frühen Bildung kann Familien entlasten und ermöglicht den Kindern den frühen Zweitspracherwerb. Anzustreben ist, in gleichem Masse wie für Kinder mit andern Erstsprachen, dass Kinder an der frühen Bildung teilhaben und mehrsprachig aufwachsen können. Mehrsprachigkeit schliesst dabei Gebärdensprache und Lautsprachen, die Familiensprachen und die Lokalsprache mit ein.

Einrichtungen der frühen Bildung benötigen Unterstützung bei der Inklusion der Kinder. Kinder mit besonderem Bildungsbedarf brauchen mehr Unterstützung; ihre Förderung ist anspruchsvoller in Bezug auf ihre individuellen Bedürfnisse. Für die Ermöglichung der Teilhabe von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf an den Angeboten der frühen Bildung sind zusätzliche personelle und damit finanzielle Ressourcen nötig, beispielsweise für den Fachpersonen:Kind Betreuungsschlüssel, die multiprofessionelle Zusammenarbeit und Weiterbildung. Die heilpädagogischen Früherziehenden, Logopädinnen und Logopäden sowie weitere spezialisierte Therapeutinnen und Therapeuten sollen mit den Fachpersonen der frühen Bildung zusammenarbeiten, damit besonderer Förderbedarf erkannt und die Inklusion und Förderung realisiert werden kann. Spezifische Weiterbildungen im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung in der frühen Bildung für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf ist nötig.

8.4 Stärkung der Familien

9. Bund, Kantone und Gemeinden gewährleisten, dass Unterstützungs- und Beratungsangebote für Eltern sowie Angebote der Elternbildung niederschwellig und bedarfsgerecht zur Verfügung stehen.

10. Bund, Kantone und Gemeinden erstellen Qualitätsanforderungen für Angebote der frühen Bildung, welche auch die Zusammenarbeit mit den Eltern berücksichtigen.

Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit anderen Erstsprachen als der Lokalsprache entsteht dadurch, dass ihr Umfeld überproportional häufig Belastungen wie Armut ausgesetzt ist und die Kinder aus diesen Familien oft nicht an qualitativ guten Angeboten der frühen Bildung teilhaben. Das "Natürliche" am natürlichen Zweitspracherwerb ist nicht, dass er automatisch abläuft, sondern dass das Kind Sprachen lernen will und kann, wenn es Aufmerksamkeit sowie Anregung erhält und es Bezugspersonen erlebt, die auf seine Bedürfnisse und Interessen sensibel eingehen und es seinen Bedürfnissen entsprechend fördern. Mit mehreren Sprachen aufzuwachsen ist kein Nachteil, sondern vielmehr eine Chance.

Damit belastete Familien ihren Kindern die nötige Aufmerksamkeit und Anregung geben können, sodass diese in ihrem Spracherwerb sowie in ihrer weiteren kognitiven, körperlichen und sozialen Entwicklung gestärkt sind, benötigen sie die Unterstützung durch spezifische Angebote. Die frühe Bildung in Kitas oder Spielgruppen wie auch die Unterstützung der Familien bei der Erziehung und Bildung der Kinder zu Hause müssen zusammengedacht werden. Niederschwellige Angebote im Sozialraum sind wichtig, um die Eltern in ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgabe zu stärken. Dazu gehören beispielsweise Familienzentren mit Eltern-Kind-Angeboten, offenen Treffpunkten, Treffpunkten in den Familiensprachen, Sprachkursen für Eltern in der Lokalsprache sowie Beratungsangeboten; weiter erreichen auch Hausbesuchsprogramme und andere aufsuchende Angebote Familien mit anderen Erstsprachen und können die Anregung in der Familie wie auch die Teilhabe an Angeboten im Sozialraum unterstützen. Diese Massnahmen zielen darauf hin, die Eltern in ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgabe zu stärken und ihnen Zugang zu weiteren Angeboten zu erleichtern.

8.5 Alltagsintegrierte Sprachförderung

11. Massnahmen zur frühen Sprachförderung werden alltagsintegriert umgesetzt. Sie fokussieren die gezielte und adaptive Kommunikation zwischen Fachperson und Kind. Zudem sorgen sie dafür, dass die Kinder in sprachlich durchmischten Gruppen voneinander lernen. Förderprogramme in separativen Sprachfördersettings werden möglichst vermieden.

12. Bund, Kantone und Gemeinden fördern Angebote mit Bilderbüchern. Diese werden in der Lokalsprache wie in den verschiedenen Familiensprachen niederschwellig zur Verfügung gestellt.

Für alle Kinder ist die sprachliche Anregung die Grundlage des Spracherwerbs. Kinder lernen eingebettet in die Beziehung mit ihren Bezugspersonen in der Familie, in den Angeboten der frühen Bildung sowie mit weiteren Erwachsenen und Kindern. Eingebunden in diese Beziehungen können sie natürlich und ohne Nachteile mehrsprachig werden; dies mit verschiedenen Erstsprachen in der Familie, der Lokalsprache sowie Gebärdensprache. Frühe Sprachförderung umfasst nicht nur die Förderung von Kindern mit andern Erstsprachen als der Lokalsprache, sondern auch die Förderung einsprachiger Kinder, von Kindern mit Spracherwerbsstörungen und solchen mit besonderem Bildungsbedarf. Sprache ermöglicht Kommunikation, Teilhabe, Inklusion und Bildung.

Das gemeinsame Spiel mit anderen Kindern ist ein weiterer wichtiger Zugang für den Erwerb der Lokalsprache wie auch für den Spracherwerb generell. Separate Sprachlektionen und Gruppen, beispielsweise für Kinder mit anderen Erstsprachen als der Lokalsprache, sind auch deswegen weniger wirkungsvoll, weil andere Kinder, die die Lokalsprache besser beherrschen, als Sprachvorbilder fehlen.

Alltagsintegrierte Sprachförderung ist, wie die Forschung der letzten Jahre zeigt, effektiver als festgelegte, vorgegebene kursorische Sprachförderprogramme. In der alltagsintegrierten Sprachförderung stellen die Fachpersonen sicher, dass sie mit jedem Kind längere Interaktionen haben, bei denen sie mit Sprachförderstrategien wie das Versprachlichen von Handlungen, Wortschatz erweitern, gemeinsam reflektieren, das Kind gezielt fördern. Die Sprachförderstrategien sind somit in einen Dialog zwischen Fachperson und Kind eingebunden und werden dem individuellen Sprachstand des Kindes angepasst. Sie ergeben sich bei Beobachtungen auf dem Spaziergang, Erlebnissen im Spiel, alltäglichen Tätigkeiten, gemeinsamen Mahlzeiten, sowie bei Bilderbuchbetrachtungen. Die alltagsintegrierte Sprachförderung ist besonders wirksam, weil sie durchgängig stattfindet, während der gesamten Zeit, die das Kind im Angebot der frühen Bildung verbringt. Dies ist ein wesentlicher Vorteil gegenüber punktuellen, vorgegebenen, kursorischen Einheiten.

Die gemeinsame, dialogische Bilderbuchbetrachtung steht im Zentrum zahlreicher Sprachfördermassnahmen. Bilderbuchbetrachtungen mit den Eltern, Bezugspersonen

und den Fachpersonen sind für die Kinder besonders sprachförderlich und legen eine Basis für den späteren Schriftspracherwerb. Initiativen rund um Bilderbücher sind ein niederschwelliger und wirksamer Zugang zu mehr Sprachförderung in den Familiensprachen der Familien.

8.6 Professionalisierung

13. Damit alle Fachpersonen der frühen Bildung über angemessene Kompetenzen für die alltagsintegrierte Sprachförderung verfügen, lancieren Bund und Kantone eine Aus- und Weiterbildungsoffensive.

14. Bund und Kantone, sowie die zuständigen Bildungsinstitutionen sind dafür besorgt, dass die Sprachförderung in der Aus- und Weiterbildung der Fachpersonen stärker gewichtet wird.

15. Bund und Kantone stellen im Rahmen der Vorgaben zur Qualität sicher, dass der Anteil der Fachpersonen mit einer pädagogischen Qualifikation in den Angeboten der frühen Bildung genügend hoch ist.

Alltagsintegrierte Sprachförderung stellt hohe Ansprüche an die professionellen Kompetenzen der Fachpersonen, damit sie dem kindlichen Sprachstand entsprechende Förderstrategien einsetzen können. Als Basis für alltagsintegrierte Sprachförderung braucht es eine hohe Qualität bei den Angeboten der frühen Bildung. Diese kann durch Aus- und Weiterbildungen der Fachpersonen und durch Qualitätsentwicklung gesichert werden.

Gerade in Angeboten, in denen nur ein geringer Anteil der Kinder die Lokalsprache schon spricht, benötigt es mehr und besser qualifizierte Fachpersonen, um den Sprachinput in der Lokalsprache zu gewährleisten. So sind Unterstützungsmassnahmen für die entsprechenden Angebote bei erhöhtem Bedarf vorzusehen, beispielsweise bei einem hohen Anteil an Kindern, welche die Lokalsprache nicht als Familiensprache lernen sowie bei der Inklusion von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf. Dabei ist eine multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen der frühen Bildung und Expertinnen und Experten für die frühe Sprachförderung wie Sprachförderfachpersonen, Logopädinnen und Logopäden wie auch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sinnvoll.

Aktuell stehen die Kompetenzen für die alltagsintegrierte Sprachförderung in der Ausbildung der Fachpersonen der frühen Bildung (z.B. Fachperson Betreuung, HF Kindheitspädagogik, Spielgruppenleitung) zu wenig im Zentrum. Da Sprache das gesamte professionelle Handeln der Fachpersonen umfasst, sollen diese Kompetenzen systematischer aufgebaut werden. Es braucht für die erforderliche Qualitätssteigerung in der frühen Bildung mit alltagsintegrierter Sprachförderung auf der Basis einer flächendeckenden Umsetzung eine langfristige Ausbildungsoffensive.

Neben der Erweiterung der Ausbildung kommt der Weiterbildung eine grosse Bedeutung zu. Die Umsetzung einer qualitativ guten, alltagsintegrierten Sprachförderung kann gelernt werden. Wirksam sind dabei besonders Weiterbildungsformate, welche sehr praxisnah und handlungsorientiert sind, beispielsweise vor Ort, in den Teams der

Einrichtungen stattfinden und auch Formen von Coaching umfassen. Die Weiterbildungen müssen ein Zusammenspiel von theoretischen Inhalten mit gezielter Umsetzung in die Praxis darstellen. Auch soll Weiterbildung für die alltagsintegrierte Sprachförderung nicht nur einzelnen Fachpersonen, sondern dem ganzen Team zu Gute kommen, um der grossen Bedeutung der Sprache für die Bildungslaufbahn gerecht zu werden.

Die Qualitätsvorgaben für die Angebote der frühen Bildung müssen vorsehen, dass mehr ausgebildete und mehr höher qualifizierte Fachpersonen im Team tätig sind. Wichtig ist dabei auch, dass beispielsweise tertiär ausgebildete Fachpersonen nicht ausschliesslich im Management, sondern auch in Interaktionen mit den Kindern und Eltern präsent sind, damit sie qualitativ gute Sprachförderung umsetzen können. Einige Kantone, insbesondere in der Romandie, verlangen einen höheren Anteil an höher qualifizierten Fachpersonen in den Kitas. Dies kann als Modell für interkantonale bzw. nationale Standards gelten. Nebst dem Fokus auf tertiär ausgebildete Fachpersonen, soll auch sichergestellt sein, dass der Anteil an pädagogisch ausgebildeten Fachpersonen in den Kitas genügend hoch ist. In der Deutschschweiz haben teilweise bis zur Hälfte der Betreuungspersonen keine pädagogische Qualifikation. Neben den Anforderungen an die Qualifikation ist auch das Betreuungsverhältnis (Anzahl betreute Kinder pro Fachperson) für die Qualität der frühen Sprachförderung sehr wichtig.

Einige Kantone und Gemeinden, besonders in der Deutschschweiz, fokussieren bei der Umsetzung früher Sprachförderung auf Spielgruppen. Spielgruppenleitende benötigen für die Erfüllung dieser Aufgabe jedoch Aus- und Weiterbildung sowie Begleitung. Spielgruppen sollten grundsätzlich nur mit pädagogischer Ausbildung geführt werden dürfen, entsprechende Vorgaben fehlen jedoch vielerorts.

8.7 Koordination und Finanzierung

16. Der Bund setzt für die koordinierende Funktion eine Organisationseinheit frühe Bildung ein. Diese stimmt sich eng mit den Akteurinnen und Akteuren aus den Bereichen Bildung, Soziales und Gesundheit auf nationaler, interkantonaler, kantonaler und kommunaler Ebene ab.

17. Der Bund entwickelt in Zusammenarbeit mit den Kantonen und Gemeinden gesetzliche Grundlagen für die frühe Bildung sowie gemeinsame Grundsätze zur Qualität, Zugänglichkeit und Finanzierung eines flächendeckenden, kostenlosen oder kostengünstigen Grundangebots der frühen Bildung.

18. Bund, Kantone und Gemeinden sorgen gemeinsam für die Finanzierung dieses Grundangebots.

Die Bestandesaufnahme wie auch die Fallbeispiele dieser Studie zeigen deutliche Unterschiede in den Angeboten der frühen Sprachförderung sowie der frühen Bildung zwischen Sprachregionen, Kantonen und Gemeinden. Auch die Zuständigkeiten variieren zwischen den Kantonen und Gemeinden stark. Dies führt letztlich zu ungleichen Bildungschancen der Kinder. Je nach Wohnort besteht ein Angebot der frühen Bildung oder nicht, zudem differieren Preise und Qualität der Angebote beträchtlich. Insbesondere für Kinder, deren Familien Benachteiligung und Belastungen erfahren, ist der Besuch eines Angebots der frühen Bildung wichtig.

Eine aktive Rolle des Bundes im Bereich der frühen Bildung, die auch die frühe Sprachförderung umfasst, ist angezeigt, damit flächendeckend ein kostenloses oder kostengünstiges Angebot der frühen Bildung bereitgestellt werden kann. Strategien und Konzepte der frühen Sprachförderung sollen auf den denen der frühen Kindheit von Kantonen und Gemeinden aufbauen und aufzeigen, welche zusätzlichen Massnahmen es braucht, um den Zugang für alle und eine hohe Qualität zu gewährleisten. Ein zielgerichtetes Vorgehen, mehr Koordination und mehr Harmonisierung sind in der frühen Bildung und frühen Sprachförderung nötig. Das Ziel dabei ist es nicht, dass überall die genau gleichen Angebote bestehen, sondern dass alle Kinder Zugang zu einem Angebot haben, welches ihrem Bedarf und den Bedürfnissen der Familien entspricht.

Die Forschung zeigt, dass der Übergang von den Angeboten der frühen Kindheit zur Volksschule bedacht werden muss. Ziel dabei ist es, bei diesem Übergang einen harmonischen und kohärenten Bildungsverlauf und eine gute Unterstützung der Familien und Kinder zu gewährleisten. Ein koordiniertes Vorgehen in der frühen Sprachförderung, als Teil der frühen Bildung, umfasst darum Sozial- und Familienpolitik, Bildung und Sonderpädagogik sowie Gesundheit.

Als Basis für die Umsetzung der frühen Bildung braucht es gesetzliche Grundlagen und verbindliche Grundsätze zu Qualität, Zu-

gänglichkeit und Finanzierung eines flächendeckenden, kostenlosen oder kostengünstigen Angebots. Damit der Bund dabei eine koordinierende Funktion wahrnehmen kann, soll eine Organisationseinheit geschaffen werden, die für die frühe Bildung zuständig ist, die entsprechenden Grundlagen ausarbeitet und die Harmonisierungsbemühungen der Kantone und Gemeinden unterstützt.

8.8 Forschungskoordination und Innovationsförderung

19. Bund, Kantone und Forschungsinstitutionen fördern Forschung und Erfahrungsaustausch zu interdisziplinären Zusammenhängen, Wirkung und Innovation im Bereich der frühen Bildung.

20. Der Bund setzt ein Leading House zur Berufsbildungsforschung zur frühen Bildung ein.

Die Schweiz weist eine breite und dynamische Forschungspraxis im Bereich der frühen Bildung im Allgemeinen und der frühen Sprachförderung im Besonderen auf. Geforscht wird jedoch nach einer spezifischen und manchmal undurchlässigen Fächerlogik (Psychologie, Soziologie, Linguistik, Erziehungswissenschaften usw.). Die Forschungen werden in einzelnen Institutionen durchgeführt (Fachhochschulen, pädagogische Hochschulen, Universitäten usw.), es besteht jedoch wenig institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen der wissenschaftlichen Forschung der Hochschulen und den Ausbildungsinstitutionen wie Berufsschulen und höheren Fachschulen.

In der Schweiz braucht es eine Unterstützung der Forschung im Bereich der Professionalisierung in den Berufen der frühen Bildung sowie eine bessere Koordination der entsprechenden Forschung. Ein Forschungszweig ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen und gesamtschweizerisch verfügbaren Berufsausbildung. Eine Empfehlung wäre die Einrichtung eines nationalen Kompetenzzentrums für die Berufsbildungsforschung in diesem Bereich, das die Aufgabe hätte, die Forschungsarbeiten zum Thema der Professionalisierung im Bereich der frühen Förderung voranzutreiben und zu koordinieren. Dieses Zentrum könnte im Rahmen des vom SBFI koordinierten Programms der Leading Houses errichtet werden.

Beim internationalen Forschungsstand zeigt sich ein Bedarf an Studien, die die Wirksamkeit und das Zusammenspiel der einzelnen Elemente einer Massnahme differenziert ausweisen. Interventionen umfassen sinnvollerweise mehrere Elemente, beispielsweise Angebote für Kinder, Eltern und Fachpersonen. Entsprechend komplex ist die Erforschung eines solchen Zusammenspiels. Für die pädagogische Praxis in den Angeboten der frühen Bildung ist Forschung zur Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, zum Einbezug der Eltern und zur Gestaltung der Übergänge in der multiprofessionellen Kooperation nötig. Grosse Forschungslücken bestehen weiter bei den Themen Inklusion und Unterstützung von Kindern mit mehreren Risikofaktoren und besonderen Bedarfen.

Als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung in früher Sprachförderung wie auch für die Schwerpunktsetzung der Massnahmen in der frühen Bildung ist wissenschaftlich gesichertes Wissen nötig. Wirksamkeitsstudien zu Ansätzen und Massnahmen, Studien zum Zusammenspiel der Einflussfaktoren im Entwicklungsverlauf sowie explorative Studien für Innovationen sind angezeigt.

Für die Forschung in der frühen Bildung ist zudem eine interdisziplinäre Perspektive wesentlich, sodass bildungssoziologische, entwicklungspsychologische, lernpsychologische, sprachdidaktische sowie heilpädagogische und medizinische Erkenntnisse in Überlegungen integriert werden können. Weitere Forschungsanstrengungen sollen unternommen werden, um die Qualität der Angebote der frühen Bildung flächendeckend zu überprüfen und weiterzuentwickeln, insbesondere im Sinne eines Monitorings der pädagogischen Prozessqualität.

8.9 Statistische Grundlagen

21. Der Bund stellt sicher, dass Daten zu Familiensprachen, zum Sprachförderbedarf in der lokalen Bildungssprache sowie zur Nutzung von Angeboten der frühen Bildung auf nationaler Ebene systematisch erfasst werden.

22. Der Bund ist zusammen mit den Kantonen dafür besorgt, dass weitere statistische Daten zur frühen Bildung wie Angebotstyp, Versorgungsgrad, Betreuungsquote, Fachpersonenqualifikation, Kosten- und Finanzierungsstruktur, regelmässig, einheitlich und flächendeckend erhoben werden.

In der Schweiz fehlt bis heute eine nationale Statistik zur frühen Bildung. Daten zu Angeboten und Nutzung von Kitas und Spielgruppen werden nur sehr punktuell in einzelnen Kantonen oder Gemeinden erhoben. Noch dürftiger ist die Datenlage im Bereich der frühen Sprachförderung. Für das Monitoring der Umsetzung der frühen Sprachförderung, als Teil der frühen Bildung, wie auch für die Einschätzung des Sprachförderbedarfs und die Wirkungsmessung sind entsprechende statistische Daten notwendig. Daten zur Teilhabe an früher Bildung wie auch zum Sprachförderbedarf werden bis jetzt jedoch nicht systematisch erhoben. Der Bund sollte durch eigene Erhebungen des Bundesamts für Statistik oder durch Aufträge an Dritte entsprechende statistische Grundlagen bereitstellen, sodass diese zur Einschätzung des Bedarfs und für die Angebotsgestaltung genutzt werden können. Diese statistischen Daten können auch für die Beurteilung der Effektivität von Sprachfördermassnahmen sowie für Forschungsprojekte herangezogen werden. Weiter dienen statistische Daten dazu, die Umsetzung der Strukturqualität betreffend universeller Angebote wie auch der Erreichbarkeit von Familien im Vergleich zum Bedarf einzuschätzen.

9 Literaturverzeichnis

Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: Kohlhammer.

Aghallaj, R., Van der Wildt, A., Vandenbroeck, M., & Agirdag, O. (2020). Exploring the partnership between language minority parents and professionals in early child-hood education and care: a systematic review. In C. Kirsch & J. Duarte (Eds.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (pp. 151-167).

Albers, T., Jungmann, T., & Lindmeier, B. (2009). Sprache und Interaktion im Kindergarten. Zur Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für den Zugang zur Peerkultur in elementarpädagogischen Einrichtungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (6), 202-212.

Alexandre, N., Allali, C., & Guyader, G. (2016). « Des langues d'ici et d'ailleurs » à la crèche Pierre Sémard. In S. Rayna (Ed.), *Avec les familles dans les crèches: Expériences en Seine-Saint-Denis* (pp. 105-125). Toulouse: Érès.

Amsler, F. (2020). *Spielgruppen im Kanton Basel-Stadt. Bericht zur 11. Befragung von Spielgruppenleitenden 2019/2020*. Retrieved from: https://www.jfs.bs.ch/dam/jcr:45cf1fd4-0b37-4157-b239-e50eac29b879/Spielgruppenbericht_2019-2020.pdf

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(2), 237-275.

Anders, Y., Hachfeld, A., & Wilke, F. (2015). *AQuaFam: Ansätze zur Erhöhung der Anregungsqualität in Familien.* Freie Universität Berlin, Berlin.

Ansari, A., & Winsler, A. (2012). School readiness among low-income, Latino children attending family childcare versus centre-based care. *Early Child Development and Care, 182*(11), 1465-1485. doi:10.1080/03004430.2011.622755

Arkadis. (2021). Stiftung Arkadis. Retrieved from www.arkadis.ch

Attig, M., & Weinert, S. (2019). Häusliche Lernumwelt und Spracherwerb in den ersten Lebensjahren. *Sprache - Stimme - Gehör, 43*(2), 86-92. doi:10.1055/a-0851-9049

Aubourg, F. (2009). La Maison Verte : un dispositif à la portée de l'enfant. *Figures de la psychanalyse, 18*(2), 227-240. doi:10.3917/fp.018.0227

Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir, 30*(1), 57-66.

Aurenche, B. (2019). Lire à des bébés, est-ce bien sérieux ? L'expérience d'une bibliothécaire. *Enfances & psy,* 82(2), 49-59.

Barkow, I., & Müller, C. (Eds.). (2016). *Frühe sprachliche und literale Bildung: Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2020). Mealtimes in Head Start pre-k classrooms: examining language-promoting opportunities in a hybrid space. *Journal of child language, 47*(2), 337-357. doi:10.1017/S0305000919000199

Baumert, J. (2011). *Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg". Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020.* Retrieved from: http://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Altdaten/202/110419_Expertenbericht_BW.pdf

Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie, 35*(6), 449-464. doi:10.1515/zfsoz-2006-0602

Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62*(1), 139-163. doi:10.1007/s11577-010-0090-5

Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des "Fellbach-Konzepts"*. Weinheim: Beltz Juventa.

Beckerle, C., & Mackowiak, K. (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. *Lernen und Lernstörungen, 8*(4), 203-211.

Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung, 3*(2), 73-81.

Ben Soussan, P., & Rayna, S. (Eds.). (2018). *Le programme "parler bambin" : enjeux et controverses*. Toulouse: Érès.

Bergeron-Morin, L., Hamel, C., & Bouchard, C. (2020). Perspectives et défis de la mise en œuvre d'une modalité de co-intervention orthophoniste/éducatrice en service de garde éducatif. *ANAE*(164), 33-42.

Berthomier, N., & Octobre, S. (2018). Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe. *Culture études, 2*(2), 1-20.

Bezault, E., & Candelier, M. (2015). Former aux concepts et à la pratique de l'éveil aux langues pour l'animation périscolaire: L'expérience de l'association dulala. *Migrations société, 162*(6), 85-99.

Bigras, N., Lehrer, J., Rodrigo, Q.-S., Gagnon, C., April, J., & Dion, J. (2017). Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde éducatif. *La Revue internationale de l'éducation familiale, 42*(2), 63–88. doi:10.3917/rief.042.0063

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2021). Lerngelegenheiten für Kinder bis 4. 65 Kurzfilme über frühkindliches Lernen im Alltag. Retrieved from https://www.kinder-4.ch/start

Bingham, G. E., & Hall-Kenyon, K. M. (2013). Full- and half-day kindergarten programmes: examining impacts on second language learners. *Early Child Development & Care, 183*(2), 185-199. doi:10.1080/03004430.2012.662227

BiSS (Ed.) (2019). *Projektatlas BiSS-Entwicklungsprojekte: Ergebnisse und Empfehlungen*. Bielefeld: wbv Media.

Bleses, D., Dale, P. S., Justice, L., Højen, A., Vind, B. D., & Jiang, H. (2021). Sustained effects of an early childhood language and literacy intervention through second grade: Longitudinal findings of the SPELL trial in Denmark. *Plos one, 16*(10), e0258287. doi:10.1371/journal.pone.0258287

Bleses, D., Hojen, A., Justice, L. M., Dale, P. S., Dybdal, L., Piasta, S. B., . . . Marit, C. (2018). The effectiveness of a large-scale language and preliteracy intervention: The SPELL randomized controlled trial in Denmark. *Child Development, 89*(4), 342-363. doi:10.1111/cdev.12859

Böhi, F., Praplan, B., & Zanini, B. (2016). Formation à la médiation culturelle et sociale du livre jeunesse et de la lecture. *Forumlecture* (3), 1-9.

Bohler, F. (in Vorb). Elterngespräche mit interkulturellen Dolmetschenden im Kita-Bereich.

Boily, M., & Bissonnette, M. (2019). Le développement d'une compétence interculturelle chez des éducatrices en milieu de garde éducatif pluriethnique. *McGill journal of education, 54*(3), 443-463.

Bonnafé, M. (1995). Livre et bébé font bon ménage. *Journal de pédiatrie et de puériculture, 8*(6), 374-377.

Bonnafé, M. (2019). Les bébés et les livres : questions au présent. In C. Haussin, S. Rayna, M. N. Rubio, & P. Séméria (Eds.), *Petite enfance : art et culture pour inclure* (pp. 41-54). Toulouse: Érès.

Bonnafé, M., & Cabrejo Parra, E. (2018). Transmission de la langue orale, les «bonnes» pratiques critique du programme «Parler bambin». In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme «Parler bambin» : enjeux et controverses* (pp. 139-167). Toulouse: Érès.

Bonoli, G., & Champion, C. (2015). *L'accès des familles migrantes défavorisées à l'accueil collectif préscolaire : où et comment investir ?* Retrieved from: https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dire/spop/fichiers_pdf/rech-150416-acces-enfant-migrant-creche.pdf

Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., . . . Brunson, L. (2010). Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Education Journal, 37*(5), 371-379. doi:10.1007/s10643-009-0355-7

Boulidard, N., & Coudroy, M. (2018). Parler bambin » : parle-t-on bien du langage ? In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 109-137). Toulouse: Érès.

Bouve, C. (2015). L'enfant en crèche: la tentation normalisatrice des politiques publiques. In P. Suesser & M.-C. Colombo (Eds.), *Conjuguer la santé de l'enfant et de la famille au singulier et au pluriel* (pp. 45-62). Toulouse: Érès.

Boyer, C., Tisserand, M., Pluchart, C., Basinc, M., Pozzi, C., & Driss, R. (2016). Les livres, les enfants et les parents: deux crèches témoignent. In S. Rayna (Ed.), *Avec les familles dans les crèches ! Expériences en Seine-Saint-Denis* (pp. 77-91). Toulouse: Érès.

Boyer, D. (1999). Synthèses de recherches. *Revue des politiques sociales et familiales, 57*(1), 93-96.

Broemmel, A. D., Moran, M. J., & Wooten, D. A. (2015). The Impact of Animated Books on the Vocabulary and Language Development of Preschool-Aged Children in Two School Settings. *Early Childhood Research & Practice, 17*(1). https://ecrp.illinois.edu/v17n1/broemmel.html

Brown, A. L. (2015). The impact of early intervention on the school readiness of children born to teenage mothers. *Journal of Early Childhood Research, 13*(2), 181-195. doi:10.1177/1476718x13479048

Brunner, M., Stanat, P., & Pant, H. A. (2014). Diagnostik und Evaluation. In T. Seidel & A. Krapp (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 483-515). Weinheim: Beltz.

Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., . . . Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 217-248.

Bundesrat. (2018). *Ergebnisse des Nationalen Programms zur Prävention und Bekämpfung von Armut 2014–2018. Bericht des Bundesrates zum Nationalen Programm sowie in Erfüllung der Motion 14.3890 Sozialdemokratische Fraktion vom 25. September 2014*. Retrieved from: https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/52056.pdf

Bundesrat. (2021a). *Möglichkeiten der rechtlichen Anerkennung der Schweizer Gebärdensprachen. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Postulate 19.3668 Rytz Regula, 19.3670 Lohr, 19.3672 Romano und 19.3684 Reynard vom 19. Juni 2019*. Retrieved from: https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/68324.pdf

Bundesrat. (2021b). *Politik der frühen Kindheit. Auslegeordnung und Entwicklungsmöglichkeiten auf Bundesebene. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Postulate 19.3417 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates vom 12. April 2019 und 19.3262 Gugger vom 21. März 2019*. Retrieved from: https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/65127.pdf

Burger, K., Neumann, S., & Brandenberg, K. (2017). *Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Freiburg: Universität Freiburg.

Buschmann, A. (2012). Frühe Sprachförderung bei Late Talkers. Effektivität des Heidelberger Elterntrainings bei rezeptivexpressiver Sprachentwicklungsverzögerung. *Padiatrische Praxis, 78*(3), 377-389.

Buschmann, A., Degitz, B., & Sachse, S. (2014). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind In S. Sallat, M. Spreer, & C. W. Glück (Eds.), *Sprache professionell fördern* (pp. 416-425). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Buschmann, A., & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 43*(2), 303-312.

Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S., & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das "Heidelberger Trainingsprogramm". Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *Logos Interdisziplinär, 18*(2), 84-95.

Buschmann, A., & Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education, 53*(1), 66-78. doi:10.1111/ejed.12263

Canut, E., Husianycia, M., Jurdain, M., & Cappele, K. (2021). Compétence des enseignants de maternelle sur le langage de l'enfant et partenariat avec les familles: des postures et une formation à réinterroger. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 97-110.

Charmetant, C. (2016). Sur les chemins semés d'embûches de la prévention. *Trames*, 219-254.

Chartier, M., Dumaine, J., & Sabourin, E. (2011). Vivre en français pendant la petite enfance et apprendre à l'école française, y a-t-il un lien ? *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, 23*(1-2), 3-61. doi:10.7202/1017258ar

Chavaz, M. (2003). Illettrismus Illetrisme. *Forumlecture, 2003*(12), 1-5.

Cinar, M., & Hardy, I. (2017). Impliziter Wortschatzerwerb in der Bildungssprache von Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter. *Empirische Pädagogik, 31*(4), 411-431.

Cloos, P., Koch, K., Mähler, C., & von Salisch, M. (2019). Professionalisierung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Fühlen — Denken — Sprechen. In BiSS (Ed.), *Projektatlas BiSS-Entwicklungsprojekte: Ergebnisse und Empfehlungen* (pp. 11-17).

Cloos, P., Zehbe, K., & Krähnert, I. (2020). Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Eds.), *Handbuch Familie* (pp. 1-19). Wiesbaden: Springer VS.

Cohen, F., Schünke, J., Vogel, E., & Anders, Y. (2020). Longitudinal Effects of the Family Support Program Chancenreich on Parental Involvement and the Language Skills of Preschool Children. *Frontiers in psychology, 11*(1282). doi:10.3389/fpsyg.2020.01282

Conus, X., & Knoll, A. (2020). Politiques et usages autour de l'accueil extrafamilial institutionnel des jeunes enfants en Suisse : entre disparités et inégalités. *Enfances, Familles, Générations*(35).

Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Bodeau, N., Chevalier, C., David, M., Camon-Sénéchal, L., . . . Viaux-Savelon, S. (2018). Bi(multi)linguisme, communication et développement dans la petite enfance. *Devenir, 30*(1), 67-84.

Cunningham, J., E, Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (2020). The relation between teachers' positive behavior support and language support. *Topics in Early Childhood Special Education, 40*(3), 131-142. doi:10.1177/0271121420943653

De Chaisemartin, C., Daviot, Q., Gurgand, M., & Kern, S. (2021). Lutter contre les inégalités dès la petite enfance: évaluation à grande échelle du programme Parler Bambin. *Institut des Politiques publiques*(72), 1-9.

Dealey, R. P., & Stone, M. H. (2018). Exploring out-of-school play and educational readiness. *Early Childhood Education Journal, 46*(2), 201-208. doi:10.1007/s10643-017-0849-7

Dearing, E., Zachrisson, H. D., Mykletun, A., & Toppelberg, C. O. (2018). Estimating the consequences of Norway's national scale-up of early childhood education and care (beginning in infancy) for early language skills. *AERA Open, 4*(1), 1-16. doi:10.1177/2332858418756598

Deeg, M. T., Farrand, Kathleen M , & Oakes, W. P. (2020). Creating space for interactive dialogue during preschool circle time using play-based pedagogies and dramatic inquiry. *Journal of Early Childhood Research, 18*(4), 387-403. doi:10.1177/1476718X20956256

Delamotte-Legrand, R. (2008). Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires: pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* (49), 29-44.

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82*(3), 870–886.

Diez Grieser, M. T., & Dreifuss, C. (2015). *Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Angebots "Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy": Begleitforschung durch das Marie Meierhofer Institut für das Kind 2013 – 2014* Retrieved from https://www.sikjm.ch/medias/sikjm/literale-foerderung/projekte/family-literacy/bericht-wissenschaftliche-begleitung-schenk-mir-eine-geschichte-feb-2015.pdf

Diller, S. (2009). *Integration hörgeschädigter Kinder in allgemeinen und integrativen Kindergärten. Eine Untersuchung mit den Schwerpunkten Sprache und Interaktion. Integrationspädagogik in Forschung und Praxis*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Dionne, M., Mcintre, J., Bignasca, T., & Rezzonico, S. (2021). Soutenir les habiletés pragmatiques chez les enfants ayant un trouble développemental du langage: fondements théoriques pour la pratique clinique. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (74), 111-128.

Dompmartin-Norman, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre, 12*(2), 162-168.

Drouin, É., & Hamadache, C. (2020). Histoires d'ici et d'ailleurs à l'accueil livres enfants-parents de l'association Le Baobab. *Enfances & psy, 86*(2), 125-135.

Dubach, P., Jäggi, J., Stutz, H., Bannwart, L., Stettler, P., Guggenbühl, T., . . . Dimitrova, M. (2018). *Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung*. Retrieved from: https://www.buerobass.ch/fileadmin/Files/2018/SAVOIRSOCIAL_2018_FrueheFoerderung_Schlussbericht.pdf

Duchêne, A. (2012). Cohésion sociale?–Le paradoxe de la langue. In V. Conti, J.-F. De Pietro, & M. Matthey (Eds.), *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain* (pp. 179-186). Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Duffee, J. H., Mendelsohn, A. L., Kuo, A. A., Legano, L. A., & Earls, M. F. (2017). Early childhood home visiting. *Pediatrics, 140*(3). doi:10.1542/peds.2017-2150

Duindam, T., Konak, Ö., & Kamphuis, F. M. *Sprachtest Wissenschaftlicher Bericht*. Butzbach: CITO.

Durand, J., Hopf, M., & Nunnenmacher, S. (2016). Potentials and challenges of video-based self-reflection for the professionalisation of early childhood education and care professionals. *Early Child Development and Care, 186*(1), 23-41. doi:10.1080/03004430.2015.1031124

Duyme, M., Zorman, M., Tervo, R., & Capron, C. (2011). French Norms and Validation of the Child Development Inventory (CDI): Inventaire du Développement de l'Enfant (IDE). *Clinical Pediatrics, 50*(7), 636-647. doi:10.1177/0009922811398390

Eckrich Sommer, T., Gomez, C. J., Yoshikawa, H., Sabol, T., Chor, E., Sanchez, A., . . . Brooks-Gunn, J. (2020). Head Start, two-generation ESL services, and parent engagement. *Early Childhood Research Quarterly, 52*(Part A), 63-73. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.03.008.

EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007* Retrieved from: https://edudoc.ch/record/87689/files/Sonderpaed_d.pdf

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Chilhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 88*(3), 401-433. doi:10.3102/0034654317751918

Egert, F., & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. *Kindheit und Entwicklung, 25*(3), 153-163. doi:10.1026/0942-5403/a000199

Egert, F., & Hopf, M. (2018a). Sprachliche Bildung und Förderung. In T. Schmidt & W. Smidt (Eds.), *Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (pp. 274-293). Münster: Waxmann.

Egert, F., & Hopf, M. (2018b). Wirksame Sprachförderung für mehrsprachige Kinder in Kindertageseinrichtungen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (3), 30-34.

Egert, F., Sachse, S., & Groth, K. (2019). Einfluss familiärer und außerfamiliärere Bedingungen auf den Zweitspracherwerb von drei- und vierjährigen mehrsprachigen Kindern. *Sprache - Stimme - Gehör, 43*(2), 100-108. doi:10.1055/a-0851-9087

Egger, S. (2011). *D'où vient notre relève ? : les structures d'éducation à l'aune des disparités du système helvétique.* St. Gallen: Conseil suisse de la science et de la technologie CSST.

Eichhorn, M., & Liebe, M. (2006). *Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand ein. WESPE. Der Sprachbeobachtungsbogen zur Identifikation sprachauffälliger Kinder*. Berlin: Netzwerk Integrative Förderung.

Elmquist, M., Finestack, L. H., Kriese, A. M., & Lease, E. (2021). Parent education to improve early language development: A preliminary evaluation of LENA StartT. *Journal of child language, 48*(4), 670-698. doi:10.1017/S0305000920000458

Evenou, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge. *Devenir, 30*(1), 11-30.

Fachstelle frühe Deutschförderung des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt. (2014). *Das selektive Obligatorium zur Deutschförderung vor dem Kindergarten: Entstehung, Umsetzung und Evaluation, 2008–2014*. Retrieved from: https://www.jfs.bs.ch/dam/jcr:2bbf4c3e-ec36-49bb-bc5a-c89f92e22d58/Rahmenbedingungen_Obligatorium_2014-10.pdf

Faeh, A., & Vogt, F. (2021). *Quality beyond regulations in ECEC: Country background report for Switzerland (commissioned by the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Social Affairs (SODK) with the support of the Jacobs Foundation)*. St. Gallen: Centre of Early Childhood Education, St.Gallen University of Teacher Education.

Feig, E. (2020). Le langage non verbal comme catalyseur du développement langagier (Sprachförderung) en crèche. *Synergies pays germanophone, 13*, 45-119.

Feldmann, M., Navarro-Maous, D., & Ahovi, J. (2013). Chinois teochew, khmer, français : quelles langues parler à la crèche ? *L'Autre, 14*(2), 179-187.

femmes-tische. (2019). *Mehrsprachig aufwachsen*: Kanton Zürich.

Ferguson, E. F., Nahmias, A. S., Crabbe, S., Liu, T., Mandell, D. S., & Parish-Morris, J. (2020). Social language opportunities for preschoolers with autism: Insights from audio recordings in urban classrooms. *Autism, 24*(5), 1232-1245. doi:10.1177%2F1362361319894835

Filliettaz, L. (2012). Les interactions langagières, un outil de travail au service de la relation éducative. *Revue Petite Enfance*(109), 16-27.

Filliettaz, L., & Zogmal, M. (2021). "Vraiment c'était un moment très riche": Apprendre à analyser des interactions langagières en contexte de travail et de formation. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (74), 15-30.

Fischer, A., Häfliger, M., & Pestalozzi, A. (2021). *Familienergänzende Betreuung für Kinder mit Behinderungen. Eine Analyse der Nachfrage, des Angebots und der Finanzierungsmechanismen im Bereich familienergänzende Betreuung für Kinder mit Behinderungen in der Schweiz*. Retrieved from: https://edudoc.ch/record/217591/files/Bericht.pdf

Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 54*(7), 1334-1346. doi:10.1037/dev0000512

Florin, A. (2004). *Les modes de garde à deux ans. Qu'en dit la recherche?. Rapport de synthèse commandé par le Programme incitatif de recherche en éducation et formation.* Retrieved from: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle_moins_de_3_ans/71/4/rapport_Agnes_Florin_Modes_de_garde_deux_ans_vd_238714.pdf

Florin, A. (2006). Trop grand à la crèche? Trop petit à l'école? Les conditions d'un accueil réussi. In M.-P. Thollon-Behar (Ed.), *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans* (pp. 99-126).

Fried, L. (2004). Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulänfänger. Eine kritische Betrachtung. Retrieved from: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf

Fried, L. (2008). Delfin 4: Diagnostik. *Elternarbeit und Sprachförderung bei Vier-Jährigen in NRW (Delfin 4), 19*, 300-302.

Fried, L. (2009). *Sprachkompetenzmodell Delfin 4*. Dortmund: TU Dortmund.

Fried, L., & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelson Scriptor.

Garnier, P. (2018). La petite enfance assiégée : essai d'analyse socio-historique d'un dispositif. In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 227-245). Toulouse: Érès.

Génier-Bédard, L., & Roy-Charland, A. (2018). *Échanges interactifs et langagiers éducatrices-enfants en services de garde éducatifs en communauté de langues officielles en situation nimoritaire* Retrieved from

Giampino, S. (2020). Les petits cueillent du sens dans les pages qu'on leur offre à savourer avec eux. In Association LIRE (Ed.), *Le livre pour l'insertion et le refus de l'exclusion* (pp. 77-85). Toulouse: Érès.

Giesen, U., Agache, A., & Leyendecker, B. (2018). Positive Effekte eines frühen Starts in einer Kindertageseinrichtung auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen bei Vorschulkindern aus türkischsprachigen Familien. Ergebnisse einer Latent-Change-Analyse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65*(3), 161-182. doi:10.2378/PEU2017.art19d

Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., & van Lieshout, R. (2000). Patterns of Adult-Child Linguistic Interaction in Intergrated Day Care Groups. . *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31*(2), 155-168. doi:10.1044/0161-1461.3102.155

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Facilitating Language Skills. *Infants & Young Children, 19*(1), 36-46.

Goble, P., & Pianta, R. C. (2017). Teacher–child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development, 28*(8), 1035-1051. doi:10.1080/10409289.2017.1322449

Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(4), 529-547. doi:10.1007/s11618-010-0162-3

Gogolin, I., Dirim, I., Klingler, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., . . . Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms.* Münster: Waxmann.

Goldstein , K. (2017). *Five Decades of HIPPY Research: A Preliminary Global Meta-Analysis and Review of Significant Outcomes*. Jerusalem: The NCJW Research Institute for Innovation in Education

Golse, B. (2018). L'accès au langage : acquisition, apprentissage ou plaisir partagé ? In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 187-204). Toulouse: Érès.

Greine, R. (2007). Das Beobachtungskarussell. Ein Instrument zur Sprachreflexion im Team. *Klein & gross* (7/8), 50-51.

Grifenhagen, J. F., Barnes, E. M., Collins, M. F., & Dickinson, D. K. (2017). Talking the talk: translating research to practice. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 509-526. doi:10.1080/03004430.2016.1246444

Grimm, H. (2003a). *Sprachscreening für das Vorschulalter SSV*. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. (2003b). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen-Ursprachen-Diagnose-Intervention-Prävention*. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. (2015). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (3;0-5;11 Jahre) Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen* (3 ed.). Göttingen: Hogrefe.

Grob, A., Keller, K., & Trösch, L. (2014). *ZWEITSPRACHE – Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht.* Retrieved from: https://www.jfs.bs.ch/dam/jcr:d86f1a19-fc99-4439-af0d-dce9cdeeff18/Zweitsprache_Abschlussbericht_Uni-Basel_2014-06.pdf

Han, F., & Degotardi, S. (2021). Infant educators' reported conceptions of, and approaches to, infant language development: How do they relate to educator qualification level? *Early Childhood Education Journal*(49), 259-271.

Hansen, J. E., & Broekhuizen, M. L. (2020). Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(2), 302-317. doi:10.1080/00313831.2019.1705894

Hargis, H., & Pagis, J. (2020). La différenciation sociale du langage à 2 ans. Une approche variationniste des premiers mots à partir de l'enquête Elfe. *Revue des politiques sociales et familiales, 136*(1), 9-23. doi:10.3406/caf.2020.3431

Häuser, D., Kasielke, E., & Scheidereiter, U. (1994). *Kindersprachtest für das Vorschulalter - KISTE*. Weinheim: Beltz Test.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language, an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivete, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2018). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 50*(1), 6-23. doi:10.1016/j.ecresq.2018.12.006

Heim, A. (2021). *Les effets attendus des mesures sur les modes d'accueil de la petite enfance: quelques ékéments de littérature* Retrieved from: https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/comite_pauvrete_annexe_13_note_detape_mars_2020.pdf

Hélot, C., & Stevanato, A. (2020). Dulala : une association engagée pour une école multilingue. *Enfances & psy, 86*(2), 63-74.

Herwartz-Emden, L., & Schulheiss, A. (2016). Professionalisierung in der Kindertagesbetreuung. Aspekte interkultureller Elementarpädagogik. In T. Friedrich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer, & C. Ueffing (Eds.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs* (pp. 147-154). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

Hickey, T. (2013). Petite enfance et école d'immersion en gaélique en Irlande. In C. Hélot & M.-N. Rubio (Eds.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (pp. 145-162). Toulouse: Érès.

Hildenbrand, C., Heckt, M., & Pohlmann, B. (2016). Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung zwischen Elementar- und Primarbereich. Die Ergebnisse der Evaluation des Projekts FörMig-Transfer. *Zeitschrift für Grundschulforschung* (9), 121-134.

Hildenbrand, C., Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2017). Children's mathematical and verbal competence in different early education and care programmes in Australia. *Journal of Early Childhood Research, 15*(2), 144-157. doi:10.1177/1476718X15582096

Hindman, A. H., & Wasik, B. H. (2017). Is dosage important? Examining Head Start preschoolers' language and literacy learning after one versus two years of ExCELL. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 342-357. doi:10.1080/03004430.2016.1236256

Hochart, I., & Petit-Dubousquet, A. (2020). Des livres et des bébés » : un dispositif d'éveil artistique et culturel. *Spirale*(93), 89-94.

Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter. Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*(3), 391-300.

Hogrebe, N., & Pomykaj, A. (2019). Die Schuleingangsuntersuchung als Datenquelle für Kontextstudien im Elementarbereich. Zum Zusammenhang von Kita-Komposition und kindlichen Sprachkompetenzen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Eds.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik*. Münster: Waxmann.

Holl, J., Vidalón Blachowiak, T., Wiehmann, J., & Taubner, S. (2020). Die Folgen institutioneller Krippenbetreuung auf die kindliche Entwicklung. Ein systematisches Review. *Forum der Psychoanalyse, 36*(4), 403-423.

Holt, Y., & Asagbra, E. (2021). Implementing dialogic reading intervention through community-based participatory research: A tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 52*(1), 4-15. doi:10.1044/2020_LSHSS-19-00100

Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(4), 609-629. doi:10.1007/s11618-010-0166-z

Hormann, O., Neugebauer, L., & Koch, K. (2021). Entwicklung der Dialogstrukturen und Sprachlehrstrategien der pädagogischen Fachkräfte. In M. von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch, & C. Mähler (Eds.), *Fühlen, Denken, Sprechen - Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (pp. 81-96). Münster: Waxmann.

Hudelot, C., & Salazar Orvig, A. (2003). Influence du mode de garde sur le développement du langage chez l'enfant: quelques repères sur le développement dialogique. *La langue et les parlants*, 49-63.

Ignacchiti, S. (2016). *Les rencontres du jeune enfant avec le livre: entre exploration de l'objet et lecture partagée.* Université Lyon, Lyon.

Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K., Künzli, S., & Rohde, S. (2019). *Projekt «Frühe Sprachförderung entwickeln in Spielgruppen der Kantone Bern, Thurgau und Zürich» Evaluationsbericht* Retrieved from: https://kjf.tg.ch/public/upload/assets/83655/FSE_Evaluationsbericht_1908122.pdf

Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Simoni, H., & Frei, D. (2017). *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Isler, D., & Künzli, S. (2008). *Evaluation des Projekts "Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy" für Familien mit Migrationshintergrund (Schlussbericht)* Retrieved from http://profil.phtg.ch/Publikationen/28149/49/Schlussbericht_Eva_FamLit.pdf

Jäger, D. (2018). *Zur pädagogischen Legitimation des Würzburger Trainingsprogrammes Hören, lauschen, lernen: Trainingseffekte und Traineffekte.* (PhD PhD), Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Retrieved from: https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/files/17405/Jaeger_Dana_Dissertation.pdf

Jäkel, J., Wolke, D., & Leyendecker, B. (2012). Resilienz im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung, 24*(2), 148-159.

Jambreus, M., & Grob, A. (2020). *Bericht Sprachstanderhebung Stadt Zürich 2020*. Retrieved from: https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/fruehe_foerderung/ff_bericht_sprachstanderhebung.pdf

Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Ergebnisse der bundesweiten Recherche im DJI-Projekt "Schlüsselkompetenz Sprache" zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder.* Weimar: Verlag Das Netz.

Jendoubi, V., & Pecorini, M. (2014). *Enfants à besoins éducatifs particuliers : institutions de la petite enfance de Vernier : bilan de deux années de relevés statistiques, 2012-2014*. Retrieved from: https://www.ge.ch/document/10432/telecharger

Jensen, P., & Würtz Rasmussen, A. (2019). Professional development and its impact on children in early childhood education and care: A meta-analysis Based on european studies. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(6), 935-950. doi:10.1080/00313831.2018.1466359

Jeong , J. o., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS Med, 18*(5), e1003602.

Johanson, M., Justice, L. M., & Logan, J. (2016). Kindergarten impacts of a preschool language-focused intervention. *Applied developmental science, 20*(2), 94-107. doi:10.1080/10888691.2015.1074050

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle.Revue française de pédagogie. *Revue française de pédagogie*(169), 17-28.

Joo, Y. S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H., & Ziol-Guest, K. M. (2020). What works in early childhood education programs?: A meta–analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development, 31*(1), 1-26. doi:10.1080/10409289.2019.1624146

Julien-Gauthier, F., Dionne, C., Héroux, J., & Mailhot, S. (2012). Observation de pratiques pour développer des habiletés de communication chez les enfants du préscolaire qui ont des incapacités. *Revue des sciences de l'éducation, 38*(1), 101-134. doi:10.7202/1016751ar

Julien, C. (2016). Effets de la fréquentation d'un service de garde éducatif (SGÉ) sur le développement langagier des enfants issus de milieux défavorisés et négligés: état des connaissances. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 7*(1), 113-122.

Julien, C. (2019). *Relation entre le niveau de développement morphosyntaxique d'enfants négligés âgés de 4 ans et la qualité des interactions dans le groupe en services de garde éducatifs.* (PhD PhD), Université Laval, Québec. Retrieved from http://hdl.handle.net/20.500.11794/33968

Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes "Mit Kindern im Gespräch" zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 66*(4), 285-302.

Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2019). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? *Frühe Bildung, 8*(4), 212-222. doi:10.1026/2191-9186/a000451

Kammermeyer, G., & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (pp. 515-528). Wiesbaden: Springer.

Kammermeyer, G., Roux, S., Metz, A., Leber, A., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2018). Verbessert der Weiterbildungsansatz "Mit Kindern im Gespräch" die Anregungsqualität in der Kita? *Empirische Pädagogik, 32*(2), 198-219.

Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2011). *Was wirkt wie? Evaluation von Sprachfördermassnahmen in Rheinland-Pfalz 2. Zwischenbericht*. Landau: Universität Koblenz-Landau.

Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2013). *"Was wirkt wie?" - Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht*. Retrieved from Landau:

Kannengieser, S., Kappeler Suter, S., Aggeler-Lätsch, F., & Plangger, N. (2013). *Nashorner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Kanton Appenzell Ausserhoden Amt für Soziales. (2021). *Sprachförderung im Vorschulalter.* Retrieved from https://www.ar.ch/verwaltung/departement-gesundheit-und-soziales/amt-fuer-soziales/abteilung-chancengleichheit/integration-von-migrantinnen-migranten/sprachfoerderung-im-vorschulalter/#c60788

Kanton Solothurn. (2020). *Regierungsratsbeschluss Nr. 2020/1567 vom 10. November 2020 Projekt «Deutschförderung vor dem Kindergarten» Kenntnisnahme vom Abschluss des Projekts und Freigabe der kantonsweiten Einführung*. Retrieved from https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Aktuell/RRB_2020_1567_Projektabschluss_Deutschfoerderung_vor_dem_Kindergarten.pdf

Kappeler Suter, S. (2019). *Evaluation Pilotprojekt «Deutschförderung vor dem Kindergarten»: Schlussbericht* Retrieved from https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Aktuell/Evaluation_Pilotprojekt_DvK.pdf

Kappeler Suter, S. (2019). *Orientierungshilfe für Gemeinden zur Frühen Sprachförderung in Spielgruppen, Kindertages-einrichtungen und Tagesfamilien.* Aarau: Kantonale Koordinationsstelle Frühe Förderung und Departement Gesundheit und Soziales Kanton Aargau.

Kappeler Suter, S., & Plangger, N. (2018). *Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Qualitätsleitfaden*. Retrieved from: https://phsg.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll3/id/496

Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn*. Wiesbaden: Springer.

Keller, K., & Grob, A. (2013). Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*(3), 169-180.

Kemp, K. A. (2014). *Universal PreKindergarten effects on language concept acquisition and the linkage to classroom practices and quality.* (PhD PhD), Simmons College, Boston.

Kern, S., & Gayraud, F. (2010). *Inventaire français du développement communicatif (IFDC)*. Grenoble: La Cigale.

Kidd, L., & Rowland, C. (2021). The effect of language-focused professional development on the knowledge and behaviour of preschool practitioners. *Journal of Early Childhood Literacy, 21*(1), 27-59.

Kim, Y., & Riley, D. (2021). Accelerating Early Language and Literacy Skills Through a Preschool-Home Partnership Using Dialogic Reading: a Randomized Trial. *Child & Youth Care Forum*(50), 1-24. doi:10.1007/s10566-021-09598-1

Klassert, A., & Gagarina, N. (2010). Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5*(4), 413-425.

Klausener, C., Büchel, D., Buholzer, A., Kappus, E.-N., Mainardi Crohas, G., & Zullinger, S. (2012). *Guide pour un encouragement précoce réussi : récits d'expériences et résultats*. Bern: Commission fédérale pour les questions de migration et l'Office fédéral des migrations.

Klein, O., & Sonntag, N. (2017). Ethnische Unterschiede der Wirkung institutioneller U3-Kinderbetreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(1), 41-60. doi:10.1007/s11618-016-0683-5

Koch, L. A. (2018). *Parent Involvement in early childhood education and its impact on the development of early language and literacy skills: An exploration of one Head Start program's parent involvement model.* (PhD), Drexel University, Philadelphia.

Kong, N. Y., Carta, J. J., & Greenwood, C. R. (2021). Studies in MTSS Problem Solving: Improving Response to a Pre-Kindergarten Supplemental Vocabulary Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 41*(2), 86-99. doi:10.1177/0271121419843995

Korkeamäki, R.-L., & Dreher, M. J. (2012). Implementing curricula that depend on teacher professionalism: Finnish preschool and early childhood core curricula and literacy-related practices. *European Early Childhood Education Research Journal, 20*(2), 217-232.

Kovalik, C. (2010). Evaluation des Projekts «Buchstart Schweiz». *leseforum.ch*(3).

Kratzmann, J., Sawatzky, A., & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*, 539-564. doi:10.1007/s11618-020-00946-w

Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Ed.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (pp. 109-129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Kucharz, D. (2017). Qualifizierung der Fachkräfte im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber, & M. Hasselhorn (Eds.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (pp. 249-261). Stuttgart: Kohlhammer.

Kucharz, D., Mackowiak, K., & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung: Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule* Weinheim: Beltz.

Küspert, P., & Schneider, W. (2008). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lake, G., & Evangelou, M. (2019). Let's Talk! An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(2), 221-240. doi:10.1080/1350293X.2019.1579549

Lambert, C. (1990). Le livre et l'enfant: le point de vue du psychologue. *Spirale*(3), 113-120.

Lannen, P., & Duss, I. (2020). Unterstützung von jungen Kindern aus sozial belasteten und bildungsfernen Familien – Evaluation des Programmes schritt:weise. Eine explorative Studie. *Frühförderung interdisziplinär, 39*(4), 210-224.

Lathi, M., Evans, C. B. R., Goodman, G., Cranwell Schmidt, M., & LeCroy, C. W. (2019). Parents as Teachers (PAT) home-visiting intervention: A path to improved academic outcomes, school behavior, and parenting skills. *Children and Youth Services Review*(99), 451-460. doi:10.1016/j.childyouth.2019.01.022

Laubier, M., Marin, L., Savitzky-Midena, T., & Tesson, D. (2019). Albums bilingues et plurilingues, lectures du soir et intergénérationnelles à la crèche départementale Anatole France. In C. Haussin, S. Rayna, M. N. Rubio, & P. Séméria (Eds.), *Petite enfance : art et culture pour inclure* (pp. 135-163). Toulouse: Érès.

Layendecker, B. (2019). Bilingualität und Familie. In B. Kracke & P. Noack (Eds.), *Handbuch. Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (pp. 69-82). Berlin: Springer.

Le Normand, M.-T., & Kern, S. (2018). Suivi du langage d'enfants bilingues issus de milieux sociaux défavorisés : enjeux cliniques, pédagogiques et sociaux. *Médecine & Hygiène., 30*(1), 43-55.

Le Roy-Zen Ruffinen, O. P., Muriel. (2005). *Besoins de garde de la petite enfance : enquête auprès des familles ayant des jeunes enfants : Canton de Genève*. Genève: Service de la recherche en éducation.

Lee, H.-J., Jahn, M., & Tietze, W. (2014). Summative Evaluation. In Baden-Württemberg-Stiftung (Ed.), *Sag' mal was - Sprachliche Bildung für Kleinkinder* (pp. 93-124). Stuttgart: Narr Francke Attempto Verlag.

Lengyel, D. (2012). Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Retrieved from: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Expertise_29_Lengyel_Sprachstandsfeststellung.pdf

Leprince, F. (2003). *L'accueil des jeunes enfants en France. État des lieux et pistes d'amélio- ration*. Retrieved from Paris:

Leu, H. R., Eckhardt, A. G., & Grgic, M. (2011). Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6*(3), 263-280.

Lingwood, J., Levy, R., Billington, J., & Rowland, C. (2020). Barriers and solutions to participation in family-based education interventions. *International Journal of Social Research Methodology, 23*(2), 185-198. doi:10.1080/13645579.2019.1645377

Lisker, A. (2011). *Additive Massnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Lisker, A. (2013). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung - eine Bestandsaufnahme in den Ländern*. München: Deutsches Jugendinstitut.

List, G. (2007). *Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita*. München: Deutsches Jugendinstitut.

List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung.Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Ljunggren, Ä. (2016). Multilingual affordances in a swedish preschool: An action research project. *Early Childhood Education Journal, 44*(6), 605-612. doi:10.1007/s10643-015-0749-7

Löffler, C., & Vogt, F. (Eds.). (2020). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Reinhardt.

Love, J. M., Kisker, E. E., & Ross, C. (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs. *Developmental Psychology, 41*(6), 885-901. doi:10.1037/0012-1649.41.6.885

Luijk, M. P. C. M., Linting, M., Henrichs, J., Herba, C. M., Verhage, M. L., Schenk, J. J., . . . Van Ilzendoorn, M. H. (2015). Hours in non-parental child care are related to language development in a longitudinal cohort study. *Child: care, health and development, 41*(6), 1188-1198.

Lütolf, M., & Schaub, S. (2017). Integration von Kindern mit Behinderung in der Frühen Bildung. Juristische und empirische Ausgangslage, Aufgaben und Anforderungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 23*(9), 6-13.

Lütolf, M., & Schaub, S. (2019). Soziale Teilhabe von Kindern mit Behinderung in der Kindertagesstätte. Eine Beobachtungsstudie. *Frühförderung interdisziplinär, 38*(4), 176-190. doi:10.2378/fi2019.art24d

Lütolf, M., & Schaub, S. (2021). *Teilhabe in der Kindertagesstätte (TiKi) Schlussbericht.* Retrieved from Zürich:

Madeira Firmino, N., Menke, R., Ruploh, B., & Zimmer, R. (2014). Bewegte Sprache" im Kindergarten. Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung. *Forschung Sprache, 2*(1), 34-47.

Mähler, C., & Koch, K. (2021). "Fühlen - Denken - Sprechen" (FDS): Chancen und Grenzen alltagsintegrierter Sprachförderung. In M. von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch, & C. Mähler (Eds.), *Fühlen Denken Sprachen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindergarteneinrichtungen* (pp. 171-178). Münster: Waxmann.

Maiorca-Nunez, J. (2017). *Teacher attitudes & beliefs toward inclusion of students with disabilities in early childhood programs: Impacts on assessment outcomes.* (PhD PhD), California State University, Fullerton. Retrieved from https://scholarworks.calstate.edu/downloads/m613mz54r

Majorano, M., Cigala, A., & Corsano, P. (2009). Adults' and Children's Language in Different Situational Contexts in Italian Nursery and Infant Schools. *Child Care in Practice, 15*(4), 279-297. doi:10.1080/13575270903149349

Mannhard, A., Horn, A., & Schmidberger, I. (2014). Sprachentwicklung bei den Kleinsten. Förderung von Literacy in der Krippe. *Klein & gross*(1), 20-13.

Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C., & Preneron, C. (2000). Le développement du langage et de la communication.L'influence du mode d'accueil chez les enfants de deux à trois ans. *Revue des politiques sociales et familiales, 62*(1), 57-70.

Masson, C. (2014). Repérage précoce des dysfonctionnements langagiers: enjeux et élaboration d'une action de prévention des troubles du langage au sein d'un Centre d'action médico sociale précoce (CAMSP). *Enfance*(2), 171-187.

Masson, C., & Bertin, T. (2021). Accompagner le développement langagier du très jeune enfant: Une recherche-action-formation dans les structures de petite enfance. *Travaux neuchâtelois de linguistique*(74), 31-45.

McDonald, D., Proctor, P., Gill, W., Heaven, S., Marr, J., & Young, J. (2015). Increasing early childhood educators' use of communication-facilitating and language-modelling strategies: Brief speech and language therapy training. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(3), 305-322. doi:10.1177/0265659015588203

McKean, C., Law, J., Mensah, F., Cini, E., Eadie, P., Frazer, K., & Reilly, S. (2016). Predicting meaningful differences in school-entry language skills from child and family factors measured at 12 months of age. *International Journal of Early Childhood, 48*(3), 329-351. doi:10.1007/s13158-016-0174-0

McLeod, R. H., Kaiser, A. P., & Hardy, J. K. (2019). The Relation Between Teacher Vocabulary Use in Play and Child Vocabulary Outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(2), 103-116. doi:10.1177/0271121418812675

Mendive, S., Mascareño, L. M., Aldoney, D., Pérez, J. C., & Pezoa, J. P. (2020). Home language and literacy environments and early literacy trajectories of low-socioeconomic status Chilean children. *Child Development, 91*(6), 2042-2062. doi:10.1111/cdev.13382

Michael-Luna, S. (2013). What linguistically diverse parents know and how it can help early childhood Educators: A case study of a dual language preschool community. *Early Childhood Education Journal, 41*(6), 447–455. doi:10.1007/s10643-013-0574-9

Miehakanda, M. B. (2012). Distorsions dans les interactions entre adultes et enfants. *Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE*(31). doi: 10.4000/edso.848

Mileham, J. (2020). *Strategies to support native Spanish language acquisition and English development among preschoolers.* (PhD PhD), California State University, Fresno.

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.

Möller, D. (2009). Schritte in den Dialog - Eltern evaluieren ein Programm für Familien mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. *Forum Logopädie, 23*(1), 26-32.

Möller, D., & Spreen-Rauscher, M. (2009). *Frühe Sprachintervention mit Eltern. Schritte in den Dialog.* Leipzig: Georg Thieme Verlag.

Moreno, A. J., Green, S., & Koehn, J. (2015). The effectiveness of coursework and onsite coaching at improving the quality of care in infant-toddler settings. *Early Education and Development, 26*(1), 66-88.

Morrow, L. M. (2005). Language and Literacy in Preschools: Current Issues and Concerns. *Literacy Teaching and Learning, 9*(1), 7-19.

Müller, A., Schulz, P., Geyer, S., & Smits, K. (2017). Sprachförderung - Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich. In U. Hartmann, M. Hasselhorn, & A. Gold (Eds.), *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (pp. 441-454). Stuttgart: Kohlhammer.

Narea, M., Toppelberg, C. O., Irarrázaval, M., & Xu, J. (2020). Maternal and non-maternal care in infancy and later child cognitive, language and motor development in Chile: Does type of care matter? *Early Childhood Research Quarterly, 51*, 204-214. doi:10.1016/j.ecresq.2019.10.010

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network NICHD (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development, 71*(4), 960-980. doi: 0009-3920/2000/7104-0015

Navarro-William, E. (2011). *Implémentation de la littéracie émergente en Institution de la petite enfance au travers de deux pratiques contrastées de lecture/écriture.* (PhD), University of Geneva, Geneva. Retrieved from https://archive-ouverte.unige.ch/unige:14864/

Neugebauer, U., & Becker-Mrotzek, M. (2012). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Neuharth-Pritchett, S. (2007). Research Into Practice: Teacher Beliefs, Reading, and Literacy Intervention. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(3), 329-335. doi:10.1080/02568540709594598

Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal, 46*(2), 532-566.

Neumann, K., & Euler, H. A. (2013). Kann ein Sprachstandsscreening zwischen dem Bedarf für Sprachförderung und für Sprachtherapie trennen? In A. Redder & S. Weinert (Eds.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (pp. 174-198). Münster: Waxmann.

Nex, F. (2011). *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante.* (Diplôme), Université de Nancy, Nancy. Retrieved from http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCDMED_MORT_2011_NEX_FLORA.pdf

Niklas, F. (Ed.) (2017). *Frühe Förderung innerhalb der Familie. Das kindliche Lernen in der familiären Lernumwelt: ein Überblick*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Niklas, F., & Schneider, W. (2015). With a little help: Improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing, 28*(4), 491-508. doi:10.1007/s11145-014-9534-z

Niklas, F., Tayler, C., & Cohrssen, C. (2018). Bilingual children's language learning in Australian early childhood education and care settings. *Research Papers in Education, 33*(4), 544-560. doi:10.1080/02671522.2017.1353672

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review, 28*, 100290. doi:10.1016/j.edurev.2019.100290

Nocita, G., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Brunsek, A., Fletcher, B., . . . Shah, P. S. (2020). Early childhood specialization among ECEC educators and preschool children's outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 185-207. doi:10.1016/j.ecresq.2019.10.006

Nocus, I., & Bodin, A. (2020). Pratiques familiales autour du livre et vocabulaire des jeunes enfants. *La revue internationale de l'éducation familiale, 47*(1), 75-101.

Nocus, I., & Florin, A. (2018). Quelle plus-value du programme « Parler bambin » pour les enfants en multi-accueil ? . In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 73-92). Toulouse: Érès.

Norbury, C. F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2015). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: evidence from a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(1), 65-73. doi:10.1111/jcpp.12431

Nordberg, A. (2021). Support of language and communication in the 'Tambour situation'in Swedish preschools. *Early Child Development and Care, 191*(5), 699-712. doi:10.1080/03004430.2019.1645134

Olson, L., Kinnear, M., Chen, B., Reynolds, S., Ibarra, C., Wang, T., . . . Fishmann, I. (2021). Socioeconomic Factors Account for Variability in Language Skills in Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of developmental and behavioral pediatrics, 42*(2), 101–108. doi:10.1097/DBP.0000000000000870

Olsson, L. M., Dahlberg, G., & Theorell, E. (2016). Discplacing identity-placing aesthetics: early childhood literacy in a globalized world. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37*(5), 717-738. doi:10.1080/01596306.2015.1075711

Page, J., Cock, M. L., Murray, L., Eadie, T., Niklas, F., Scull, J., & Sparling, J. (2019). An Abecedarian approach with Aboriginal families and their young children in Australia: Playgroup participation and developmental outcomes. *International Journal of Early Childhood, 51*(2), 233-250. doi:10.1007/s13158-019-00246-3

Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Panagiotopoulou, A. (2017). Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Eds.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft* (pp. 257-274). Wiesbaden: Springer VS.

Parisse, C., & Soubeyrand, E. (2002). Un test informatisé pour la perception du langage oral: TIPLO. *GLOSSA, 79*, 6-21.

Partika, A., Johnson, A., Phillips, D., Luk, G., & Dericks, A. (2021). Dual language supports for dual language learners? Exploring preschool classroom instructional supports for DLLs' early learning outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*(56), 124-138.

Patras Mériaux, C., & Desrumaux, M.-C. (2018). «Parler bambin» à Grenoble: point de vue de professionnelles. In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 43-72). Toulouse: Érès.

Patrucco-Nanchen, T., & Delage, H. (2020). Prise en charge collaborative entre logopédistes/orthophonistes et éducateurs de la petite enfance: étude d'un cas clinique. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*(164), 21-32.

Paze, E., Schwob, S., Vopin, L., & Skoruppa, K. (2021). La prévention des difficultés langagières des enfants préscolaires: état des lieux des stratégies d'encouragement à privilégier dans un contexte monolingue et plurilingue. In E. Canut & C. Masson (Eds.), *Postures langagières professionnelles en milieux éducatif et clinique* (pp. 129-145). Neuchâtel: Institut des sciences du langage et de la communication.

Pelatti, C. Y., Martino, A., & Wilson, K. P. (2020). Bi-directional communication journals as a method of caregiver support during speech and language intervention: A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy, 36*(2), 127-139.

Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture.* Bern: Peter Lang.

Perren, S., Frei, D., & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in früh kindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung, 5*(1), 3-12. doi:10.1026/2191-9186/a000242

Phillips, B. M. (2014). Promotion of syntactical development and oral comprehension: Development and initial evaluation of a small-group intervention. *Child Language Teaching and Therapy, 30*(1), 63-77.

Piker, R., & Rex, L. (2008). Influences of teacher–child social interactions on English language development in a Head Start classroom. *Early Childhood Education Journal, 36*, 187-193. doi:10.1007/s10643-008-0267-y

Polotzek, S., Hofmann, N., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachliche Förderung im Elementarbereich. https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/1726

Prax Dubois, P. (2014). Les collaborations enseignants/assistantes de maternelleen pré-élémentaire à La Réunion: un partenariat linguistique à construire. In I. de Saint-Georges, K. Horner, & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Mobility in Europe: Policies and Practices* (pp. 123-146). Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.

Prengel, A. (2010). *Inklusion in der Frühpädagogik Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. München: Deutsches Jugendinstitut

Prengel, A. (2020). Pädagogik der Vielfalt im Kindergarten. Ein Überblick. In E. Fischer, J. Kahlert, & R. Lelgemann (Eds.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Vielfalt.* (pp. 31-47): Kohlhammer.

Quiring, J., & Vogt, F. (2020). Shared Reading for Valuing Diversity and Fostering Language Acquisition. In E. Aslan (Ed.), *Migration, Religion and Early Childhood Education* (pp. 3-22). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Rayna, S. (2011). Enfances en transition dans le préscolaire de plusieurs cultures. *International Journal of Early Childhood, 43*(2), 133-152.

Rayna, S. (2016). Enfants (de) migrants : quel accueil dans le préscolaire ? *Informations sociales, 194*(3), 72-80.

Rayna, S. (2018). Introduction.«Parler bambin», on en parle ? In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme «Parler bambin»:enjeux et controverses* (pp. 19-41). Toulouse: Érès.

Regierungsrat des Kantons Thurgau. (2021). *Botschaft zur Änderung des Gesetzes über die Volksschule (Vorschulische Sprachförderung) vom 8. Juni 2021*. Retrieved from Frauenfeld:

Reichmann, E. (2020). Redirect. In C. Löffler & F. Vogt (Eds.), *Sprachförderung im Kita-Alltag* (pp. 78-90). München: Reinhardt.

Riemersma , A. M. J., & Bangma, I. (2012). Transmission et apprentissage multilingue précoce du point de vue des communautés de langues minoritaires et régionales d'Europe. *Synergies Europe*(7), 35-52.

Roberts, M. Y., Curtis, P. R., & Sone, B. J. (2019). Association of parent training with child language development. A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatr., 173*(7), 671-680. doi:10.1001/jamapediatrics.2019.1197

Roche, R. (2009). *État des lieux de la prévention de l'illettrisme en Île-de-France. Groupement d'intérêt public de l'Ile-de-France*. Île-de-France: GIP CARIF Mission régionale de lutte contre l'illettrisme.

Röhner, C. (2005). Bilinguale Sprachentwicklungsprozesse im Kindergarten. Kontrastive biographische Fallstudien. In C. Röhner (Ed.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (pp. 161-184). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

Röhner, C. (2007). Frühes Fremdsprachenlernen im Elementar- und Primarbereich. In Internationale Friedensschule Köln (Ed.), *Erziehung zum Frieden: Beiträge zum Dialog der Kulturen und Religionen in der Schule* (pp. 171-192).

Sachse, S., Schuler, S., & Budde-Spengler, N. (2016). *Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten. Praktische Implikationen aus dem Projekt MAUS*. Retrieved from https://docplayer.org/36228023-Alltagsintegrierte-sprachfoerderung-in-kindertagesstaetten-praktische-implikationen-aus-dem-projekt-maus.html

Salem, T. (2010). *Expertise zum FörMig-Transfer Projekt. Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich (FörMig-Transfer Hamburg).* Retrieved from: https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2015/37393/pdf/foermig_expertise_handreichung.pdf

Salem, T. (2013). *FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule. Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich.* Retrieved from Hamburg: https://li.hamburg.de/publikationen/publikationen/4269070/foermig-transfer-2013/

Salem, T., & Rabkin, G. (2010). Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FÖRMIG-Projekt „Family Literacy". *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5*(4), 385-396.

Sales Cordeiro, G., Zogmal, M., Franck, J., Alaria, L., Filliettaz, L., Gentaz, E., & Garcia, S. (2020). Soutenir les capacités langagières et littéraciques des enfants à travers le développement professionnel des éducatrices et éducateurs de la petite enfance. *forumlecture.ch*(1).

Sann, A., & Thrum, K. (2004). *Opstapje - Schritt für Schritt*. Retrieved from: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/7842_Abschlussbericht_Evaluation_Opstapje_gesamt.pdf

Santolini, A., Danis, A., & Tijus, C.-A. (1996). Une méthode d'analyse des interactions cognitives dans l'environnement proximal du jeune enfant. *Enfance, 49*(3), 331-360. doi:10.3406/enfan.1996.3031

Sarimski, K. (2015). Entwicklungsprofil, Verhaltensmerkmale und Familienerleben bei Kindern mit Down-Syndrom - Erste Ergebnisse der Heidelberger Down-Syndrom-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*(1), 5-23.

SAVOIRSOCIAL, & SPAS. (2021). *Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen "Kindheitspädagogik HF"*. Bern: SAVOIRSOCIAL & SPAS.

Sawyer, B. E., Manz, P. H., & Martin, K. A. (2017). Supporting preschool dual language learners: Parents' and teachers' beliefs about language development and collaboration. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 707-726. doi:10.1080/03004430.2016.1163548

Schaub, S., Ramseier, E., Neuhauser, A., Burkhardt, S. C. A., & Lanfranchi, A. (2019). Effects of home-based early intervention on child outcomes: A randomized controlled trial of Parents as Teachers in Switzerland. *Early Childhood Research Quarterly, 48*(3), 173-185. doi:10.1016/j.ecresq.2019.03.007

Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Rossbach, H. G., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal, 44*(2), 338–357. doi:10.1002/berj.3332

Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C., & Kernen, N. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung*. Retrieved from: https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/15593/ZL%20Wirkungen.pdf

Schneider, W. (2018). Nützen Sprachförderprogramme im Koindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 32*(1-2), 53-74.

Schochet, O. N., Johnson, A. D., & Phillips, D. A. (2020). The effects of early care and education settings on the kindergarten outcomes of doubly vulnerable children. *Exceptional Children, 87*(1), 27-53. doi:10.1177/0014402920926461

Schöler, H., & Brunner, M. (2008). *HASE Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung* (2 ed.). Göttingen: Hogrefe.

Schröder, L., Dintsioudi, A., List, M. K., & Keller, H. (2019). Teachers' conversational style and children's language development in German childcare centers: A culture-sensitive intervention. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 50*(2), 164-184. doi:10.1177/0022022118812174

Schumacher, S., Stadler-Altmann, U., & Emili, E. A. (2021). Piktogramme als Unterstützungsmedien. Studien im Kindergarten zu Effekten von Bilderbüchern mit zusätzlichen Symbolen In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber, & N. Grünberger (Eds.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (pp. 248-270). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

SDPE. (2003). *Et si on jouait avec les langues*. Retrieved from Genève:

Sechtig, J., Schubert, T., & Roux, S. (2020). *Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit in Kinder- und Familienzentren stärken (SuMi-KiFaZ) Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Retrieved from: https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Sumi/Abschlussbericht_SuMi-KiFaZ.pdf

Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N., & Thim, A. (2012). *Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren* München: Deutsches Jugendinstitut

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P., & Marvin, C. A. (2011). A Randomized Trial Examining the Effects of Parent Engagement on Early Language and Literacy: The Getting Ready Intervention. *Journal of School Psychology, 49*(3), 361-383.

Sicherheitsdirektion Kanton Basel-Landschaft. (2019). *Bestandesaufnahme Frühe Sprachförderung im Kanton Basel-Landschaft 2019*. Retrieved from https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/sicherheitsdirektion/fachbereich-familien/dokumente-fachbereich-familien/fachbereich-familien-bestandsaufnahme-fruhe.pdf/

Simon, S., & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte - Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik, 25*(4), 462-480.

Simon, S., & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. Diskurs Kindheits-und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research, 8*(4), 5-6.

Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2019). Participation in the imagination library book distribution program and its relations to children's language and literacy outcomes in kindergarten. *Reading Psychology, 40*(4), 350-370. doi:10.1080/02702711.2019.1614124

Skowronek, M., Hormann, O., Sting, A., & Mähler, C. (2021). Wie wirkt die FDS-Intervention auf die sprachliche Entwicklung der Kinder? In M. Von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch, & C. Mähler (Eds.), *Fühlen Denken Sprechen: Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (pp. 125-142). Mübster: Waxmann.

Smolander, S., Laasonen, M., Arkkila, E., Lahti-Nuuttila, P., & Kunnari, S. (2021). L2 vocabulary acquisition of early sequentially bilingual children with TD and DLD affected differently by exposure and age of onset. *International Journal of Language & Communication Disorders, 56*(1), 72-89. doi:10.1111/1460-6984.12583

Snell, E. K., Hindman, A. H., & Wasik, B. H. (2019). A review of research on technology-mediated language and literacy professional development models. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 40*(3), 205-220. doi:10.1080/10901027.2018.1539794

Solari, E. J., Zucker, T. A., Landry, S. H., & Williams, J. M. (2016). Relative Effects of a Comprehensive Versus Reduced Training for Head Start Teachers Who Serve Spanish-Speaking English Learners. *Early Education and Development, 27*(7), 1060-1076. doi:10.1080/10409289.2016.1158610

Stadt Zürich. (2021). Gut vorbereitet in den Kindergarten. Retrieved from https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/fruehe_foerderung/uebergang.html

Stamm, M. (2014). Frühe Sprachförderung. Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann. Retrieved 14.12.2017, from Swiss Institute for Educational Issues http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/228-dossier-fruehe-sprachfoerderung-2014/file.html

Steiger-Müller, A. (2009). Logopädische Fachberatung im Frühbereich - eine sinnvolle Interventionsform. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(7-8), 12-18.

Steinmetzer, C. (2017). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel des dialogischen Lesens. *Praxis Sprache, 62*(2), 91-94.

Stern, S., Schultheiss, A., Fliedner, J., Iten, R., & Felfe, C. (2015). *Analyse der Vollkosten und der Finanzierung von Krippenplätzen in Deutschland, Frankreich und Österreich im Vergleich zur Schweiz*. Retrieved from Bern: https://www.infras.ch/media/filer_public/c9/1c/c91c17be-d295-4423-8c45-9e6132edd30c/3_15d_ebericht.pdf

Stern, S., Schwab Cammarano, S., & von Dach, A. (2020). *Evaluation Projekt «Gut vorbereitet in den Kindergarten»*. Retrieved from Zürich: https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/fruehe_foerderung/ff_Schlussbericht_Evaluation_GvidK_20201120_def.pdf

Stevens, H., Santos, R., Jonasson, S., Young, C., Mann, S., Sass, C., . . . Sparling, J. (2019). The abecedarian approach in a low-resource urban neighborhood in Canada: An impact evaluation in a child care setting. *International Journal of Early Childhood, 51*(2), 217-232. doi:10.1007/s13158-019-00245-4

stiftungNETZ. (2021). Retrieved from www.stiftungnetz.ch

Strain, P. S. (2017). Four-year follow-up of children in the LEAP randomized trial: Some planned and accidental findings. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(2), 121-126.

Sun, H., Loh, J., & Roberts, A. C. (2019). Motion and sound in animated storybooks for preschoolers' visual attention and mandarin language learning: An eye-tracking study with bilingual children. *AERA Open, 5*(2), 1–19. doi:2332858419848431

Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., . . . Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of learning disabilities, 44*(3), 258-275. doi:10.1177/0022219410378444

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. University of London: Institute of Education.

Tazouti, Y., Thomas, A., & Hoareau, L. (2020). Les programmes d'intervention pour les compétences en littératie et en numératie au préscolaire. *La Revue internationale de l'éducation familiale, 47*(1), 33–52. doi:10.3917/rief.047.0033

Thatcher, K. L. (2010). The development of phonological awareness with specific language-impaired and typical children. *Psychology in the Schools, 47*(5). doi:10.1002/pits.20483

Then de Lammerskötter, R. C. (2012). Kindersprache. Über Sprachentwicklung und bilinguales Erziehen. *Klein & gross*(11), 7-9.

Thollon-Behar, M.-P., & Ignacchiti, S. (2019). From the object to the story, books in child development. *Enfances & psy, 82*(2), 39-48.

Thusis. (2021). *Frühe Kindheit: Deutsch für die Schule* Retrieved from https://thusis.ch/schule/fruehe-kindheit/deutsch-fuer-die-schule

Tietze, W. (2001). Entwicklungsfördernde Bedingungen in Familie und Kindergarten. In A. von Schlippe, G. Lösche, & C. Hawellek (Eds.), *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung.Die Chancen des Anfangs* (pp. 178-199). Münster: Votum.

Torr, J. (2020). How 'shared'is shared reading: Book-focused infant–educator interactions in long day-care centres. *Journal of Early Childhood Literacy, 20*(4), 815-838. doi:10.1177/1468798418792038

Torr, J., & Pham, L. (2016). Educator talk in long day care nurseries: How context shapes meaning. *Early Childhood Education Journal, 44*(3), 245-254. doi:10.1007/s10643-015-0705-6

Torterat, F., Blazin, D., Cros, A., Jarrige, I., & Morel, F. (2019). Apports et mise en pratique de démarches coopératives en classe Passerelle. *Revue de didactique et de pédagogie du français*(70), 195-219.

Tracy, R., & Schulz, P. (2012). Ein neuer Sprachtest für Kinder mit DaZ: Linguistische Sprachstandsdiagnostik Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ®). *Frühe Bildung, 1*(2), 111-113. doi:10.1026/2191-9186/a000039

Tracy, R., Thoma, D., Ofner, D., & Michel, M. (2012). *Schlussbericht des Vorhabens: Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte - SprachKoPF.* Retrieved from Mannheim:

Troesch, L. M., Keller, K., Loher, S., & Grob, A. (2017). Umgebungs- und Herkunftssprache: Der Einfluss des elterlichen Sprachengebrauchs auf den Zweitspracherwerb der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31*(2), 149–160. doi:10.1024/1010-0652/a000204

Troesch, L. M., Segerer, R., Claus-Pröstler, N., & Grob, A. (2020). Parental acculturation attitudes: direct and indirect impacts on children's second language acquisition. *Early Education and Development, 32*(2), 272-290. doi:10.1080/10409289.2020.1740640

Trudeau, N., Bird, E. K.-R., Sutton, A., & Cleave, P. L. (2011). Développement lexical chez les enfants bilingues avec Trisomie 21. *Enfance, 3*(3), 383-404.

Ulich, M., & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.

van Druten-Frietman, L., Strating, H., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2016). Interactive storybook-based intervention effects on kindergartners' language development. *Journal of Early Intervention, 38*(4), 212-229.

Vandenbroeck, M. (2018). L'hégémonie des programmes compensatoires : un regard international. In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 259-278). Toulouse: Érès.

Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M., & Zumwald, B. (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. *Empirische Pädagogik, 29*(3), 415-431.

Vogt, F., Zumwald, B., & Itel, N. (2018). Elternzusammenarbeit in der Sprachförderung: Momente der Transition eröffnen Wege. In K. F. Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E. Hildebrandt, M. W. Huber, & B. Zumsteg (Eds.), *Übergänge in der frühen Kindheit* (pp. 151-171). Münster: Waxmann.

Vogt, S., & Kauschke, C. (2017). Observing iconic gestures enhances word learning in typically developing children and children with specific language impairment. *Journal of child language, 44*(6), 1458-1484. doi:10.1017/S0305000916000647

von Behr, A. (2011). *Kinder in der ersten drei Jahren: Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut.

von Ochsenstein, J. (2017). Sprache beobachten, Sprache dokumentieren, Sprache fördern - der Einsatz eines Sprachlerntagebuches in der Kita. *Praxis Sprache, 62*(2), 98-101.

von Salisch, M., Hormann, O., Cloos, P., Koch, K., & Mähler, C. (2021). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Münster: Waxmann.

Wagner, L. i. (2008). *SCREEMIK Version 2. Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch. Manual und CD-Rom*. München: Eugen Wagner Verlag.

Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M. L., Schwarz, I. S., Dale, P. S., . . . Bigelow, K. M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*(50), 68-85.

Walser, A. (2015). *Leitfaden frühe Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund.* Retrieved from Liestal:

Walter-Laager, C. (Ed.) (o.J.). *Erfahrungsfelder und Beobachtungspunkte für den Frühbereich*. Zürich: Stadt Zürich.

Walter-Laager, C., Pfiffner, M., & Schwarz, J. (2013). *KiDiT. Kinder Diagnose Tool*. Lindau: Institut für Elementar- und Schulpädagogik.

Weber, A., & Bacher, S. (2001). "Sag' mal was"- ein lernendes Programm. In Baden-Württemberg Stiftung (Ed.), *Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis* (pp. 14-31). Tübingen: Francke.

Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(2), 303-332. doi:10.1007/s11618-013-0354-8

Weinert, S., & Ebert, S. (2017). Verlaufsmerkmale und Wirkfaktoren der frühen kognitiv-sprachlichen Entwicklung - Ergebnisse aus der BiKS-3-10 Studie. In V. Mall, F. Voigt, & N. H. Jung (Eds.), *Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen: Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung* (pp. 13-33). Lübeck: Schmidt-Römhild.

Weinert, S., Ebert, S., Lockl, K., & Kuger, S. (2012). Disparitäten im Wortschatzerwerb: Zum Enfluss des Arbeitsgedächtnisses und der Anregungsqualität in Kindergarten und Familie auf den Erwerb lexikalischen Wissens. *Zeitschrift für Lernforschung, 40*(1), 4-25.

Weinert, S., & Grimm, H. (2012). *Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF (Ed.) (2016). *Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (Vol. 11). München: Deutsches Jugendinstitut.

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings*. Toronto: Hanen Centre.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-559.

Wiedemann-Mayer, C., & Maier, K. (2009). SUBIK: Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten - eine Konzeption strukturierter Sprachförderung für die Frühpädagogik. *Die Sprachheilarbeit, 54*(1), 18-22.

Wiesmann, I., & Hofbauer, C. (2017). Sprachliche Bildung für mehrsprachige Kinder. Die Erstsprache in der Kindertagesstätte wertschätzen. *Praxis Sprache, 62*(2), 95-97.

Wilke, F., Hachfeld, A., & Anders, Y. (2018). How is participation in parent-child-interaction-focused and parenting-skills-focused courses associated with child development? *Early Years, 38*(4), 411-428. doi:10.1080/09575146.2017.1288089

Williams, K. E., Berthelsen, D., Viviani, M., & Nicholson, J. M. (2017). Participation of Australian Aboriginal and Torres Strait Islander families in a parent support programme: longitudinal associations between playgroup attendance and child, parent and community outcomes. *Child: Care, Health & Development, 43*(3), 441-450.

Wirth, A., Ehmig, S. C., Drescher, N., Guffler, S., & Niklas, F. (2019). Facets of the early home literacy environment and children's linguistic and socioemotional competencies. *Early Education and Development, 31*(6), 892-909. doi:10.1080/10409289.2019.1706826

Wolf, K. M. (2020). *Additive Sprachförderung im Elementarbereich: Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme und Diagnostik von besonderem Sprachförderbedarf.* (PhD PhD), Freie Universität Berlin, Berlin. Retrieved from https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/26439

Woodward, C., Haskins, G., Schaefer, G., & Smolen, L. (2004). Let's talk: A different approach to oral language development. *YC Young Children, 59*(4), 92.

Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission.

Yang, S. (2016). Supporting oral narrative development of kindergarten English language learners using multimedia stories. *Journal of Interactive Learning Research, 27*(4), 381–397.

Yazejian, N., Bryant, D. M., Hans, S., Horm, D., St. Clair, L., File, N., & Burchinal, M. (2017). Child and parenting outcomes after 1 year of educare. *Child Development, 88*(5), 1671-1688. doi:10.1111/cdev.12688

Young, A., & Latisha, M. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 73*(1), 75-94.

Youngquist, J., & Martinez-Griego, B. (2009). Learning in English, Learning in Spanish: A Head Start Program Changes Its Approach. *Young Children, 64*(4), 92-94.

Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2018). Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care, 188*(6), 862-874. doi:10.1080/03004430.2016.1241775

Zimmer, R., & Madeira Firmino, N. (2015). Bewegung und Sprache in der frühen Kindheit. In R. Zimmer & I. Hunger (Eds.), *Bewegung in der frühkindlichen Bildung* (pp. 91-104). Hamburg: Feldhaus.

Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M.-T., Lequette, C., & Pouget, G. (2011). «"Parler bambin" un programme de prévention du développement précoce du langage». *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*(112-113), 238-245.

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Petscher, Y., Mui, H., Landry, S. H., & Tock, J. (2021). Teaching Together: Pilot Study of a Tiered Language and Literacy Intervention with Head Start Teachers and Linguistically Diverse Families. *Early Childhood Research Quarterly, 54*, 136-152. doi:10.1016/j.ecresq.2020.09.001

Zumwald, B., Itel, N., & Vogt, F. (2015). *Zusammenarbeit mit Eltern in der Sprachförderung. Ein Praxisheft für Spielgruppen und Kitas* (2 ed.). St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.

10 Anhang

Tabelle 10. Methodische Grundlagen zur Strukturerhebung

Methodische Grundlagen zur Strukturerhebung	
Stichprobenerhebung	Die Strukturerhebung wird als Stichprobenerhebung durchgeführt. Um statistische Ergebnisse für die gesamte Bevölkerung zu erhalten, werden die erfassten Informationen hochgerechnet. Dabei handelt es sich um Schätzungen, die mit einer gewissen Ungenauigkeit verbunden sind. Weitere Faktoren wirken sich auf die Genauigkeit dieser Schätzungen aus: die Einheitlichkeit der erfassten Merkmale, die Grösse und Struktur der Stichprobe sowie die Bereitschaft der befragten Personen, die Fragen zu beantworten (Rücklaufquote). Der Auswertung von Stichproben sind somit Grenzen gesetzt, und die Interpretation der Ergebnisse kann nur mit gewissen Einschränkungen erfolgen.
Pooling	Mit dem Zusammenlegen bzw. Kumulieren von Stichproben (Pooling) ist es möglich, mehrere zeitlich gestaffelte Durchgänge der gleichen Erhebung gemeinsam auszuwerten. Durch das Zusammenlegen werden genauere Ergebnisse erzielt als mit einer einzigen Stichprobe. Die Ergebnisse aus den kumulierten Daten beziehen sich jedoch nicht mehr auf ein bestimmtes Referenzdatum, sondern sind Mittelwerte für den gesamten betrachteten Zeitraum und für eine Durchschnittsbevölkerung während dieses Zeitraums. Die Stichproben der Strukturerhebung werden über einen Zeitraum von drei und fünf Jahren zusammengelegt. Nach drei Jahren verfügt man über eine gepoolte Stichprobe von 600'000 Personen und nach fünf Jahren über eine von einer Million Personen. Die gepoolten Schätzungen werden jedes Jahr aktualisiert, sodass "gleitende Durchschnitte" zur Verfügung stehen.
Quelle	Bundesamt für Statistik, methodische Grundlagen für Forschung und regionale Partner. Online: https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/erhebungen/se/methodische-grundlagen-forschung-regionale-partner.html)

Tabelle 11. Anteil Kinder 0–4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen, 2019, Kantone

Kan-ton	Haupt-sprache	Anzahl Kinder 0–4 Jahre	Kinder 0–4 Jahre mit der Lokalsprache als Hauptsprache	Kinder 0–4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen	Anteil Kinder 0–4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen am Total
BS	D	8'492	6'136	2'430	28.6%
ZG	D	6'159	4'638	1'657	26.9%
ZH	D	73'267	57'440	17'112	23.4%
AG	D	32'182	25'721	6'753	21.0%
GE	F	19'608	15'476	3'991	20.4%
BL	D	12'117	9'862	2'384	19.6%
SO	D	11'516	9'275	2'251	19.5%
VD	F	37'172	29'964	7'176	19.3%
SG	D	23'774	19'425	4'172	17.5%
GL	D	1'702	1'419	(285)	(16.8%)
VS	F	14'254	11'900	2'301	16.1%
LU	D	19'241	16'183	2'991	15.5%
SZ	D	7'017	6'012	1'054	15.0%
SH	D	3'518	2'946	524	14.9%
FR	D / F	15'583	13'172	2'262	14.5%
NW	D	1'910	1'622	(256)	(13.4%)
BE	D / F	44'932	38'700	5'823	13.0%
TG	D	13'286	11'577	1'713	12.9%
NE	F	7'672	6'634	921	12.0%
UR	D	1'764	1'563	(203)	(11.5%)
GR	D / R / I	8'006	6'995	916	11.4%
TI	I	12'372	11'290	1'084	8.8%
JU	F	3'408	3'158	(258)	(7.6%)
OW	D	1'875	1'714	(137)	(7.3%)
AR	D	2'686	2'479	(191)	(7.1%)
AI	D	871	826	(41)	(4.7%)

Hauptsprachen: D=Deutsch, F=Französisch, I=Italienisch, R=Rätoromanisch
Angaben in Klammern (): Extrapolation aufgrund von 49 oder weniger Beobachtungen. Die Resultate sind mit grosser Vorsicht zu interpretieren Tabelle INFRAS. Quelle: Bundesamt für Statistik, Strukturerhebung (SE)

Tabelle 12. Anteil Kinder 0–4 Jahre, Hauptsprache, Bezirksebene, 2019, Häufigkeiten

Anteil Kinder 0-4 Jahre, die die Lokalsprache nicht sprechen am Total	Total Bezirke (N=138) *	D	F	I
> 30.0%	3 (0)	2	1	0
25.0–29.9%	8 (2)	8	0	0
20.0–24.9%	21 (1)	14	7	0
15.0–19.9%	40 (15)	34	6	0
10.0–14.9%	29 (19)	19	7	3
5.0–9.9%	23 (19)	13	6	4
< 5%	2 (2)	1	0	1
Unbestimmte Hauptsprache*	5			
Keine Daten wegen zu geringer Anzahl Beobachtungen	12	8	2	2
Total	143	99	29	10

**Es wurden nur Bezirke miteinbezogen, in denen der Anteil der dominanten Hauptsprache mindestens 80% ausmacht. Die folgenden Bezirke wurden deshalb ausgeschlossen: Verwaltungskreis Biel/Bienne, Bezirk See, Region Engiadina Bassa/Val Müstair, Region Maloja, Region Surselva.*
Angaben in Klammern (): Anzahl Bezirk, bei denen eine Extrapolation aufgrund von 49 oder weniger Beobachtungen gemacht wurde. Die Resultate sind mit grosser Vorsicht zu interpretieren.
Tabelle INFRAS. Quelle: Bundesamt für Statistik, Strukturerhebung (SE)

Tabelle 13. Organisationen und Gremien, beteiligt an explorativen Interviews und/oder Hearing

Bereich	Organisation/Gremium
Verwaltung, nationale Ebene	Staatssekretariat für Migration SEM
	Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen
	Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK
	Konferenz der Kantonsregierungen KdK
	Schweizerischer Gemeindeverband SGV
Verwaltung, Kantone	Alle Kantone
Branchenverbände	Savoir social
	Espace santé-social Vaud
	Kibesuisse
	Pro enfance
	Association des directions des Institutions de la petite enfance
Berufsverbände	Spielgruppen-Leiterinnen-Verband
	IG Spielgruppen
	Deutschschweizer Logopädinnen und Logopäden Verband
	Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung
Ausbildungsinstitutionen	Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HFH
	Curaviva
	Agogis
Weitere	A:primo
	Alliance enfance
	Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik SZH
	Partenaire enfance & pédagogie Vaud

Tabelle 14. Zuständigkeiten

Kanton	Zuständigkeiten (die zuständige Stelle für das Kantonale Integrationsprogramm KIP wird nur erwähnt, wenn keine andere Stelle für das Thema Frühe Förderung zuständig ist)
AG	Departement Volkswirtschaft und Inneres (Sprachförderung im Rahmen vom KIP), Fachstelle Alter und Familie im Departement Gesundheit und Soziales (Thema frühe Förderung und Koordinationsstelle), Departement Bildung, Kultur und Sport (Sonderpädagogik), Abteilung Volksschule (Pilotprojekt)
AI	Gesundheits- und Sozialdepartement
AR	Departemente Bildung und Kultur und Departement Gesundheit und Soziales
BE	Gesundheits-, Sozial- und Integrationsdirektion (Amt für Integration und Soziales, Abteilung Familie)
BL	Sicherheitsdirektion, Fachbereich Integration (in Kooperation mit dem Fachbereich Familie mit der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote)
BS	Erziehungsdepartement, Abteilung Jugend, Familien und Sport
FR	Direktion für Gesundheit und Soziales, Sicherheits- und Justizdirektion, Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (Direction de la santé et des affaires sociales, Direction de la sécurité et de la justice, Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport)
GE	Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), Département de la cohésion sociale (DCS)
GL	Departement Bildung und Kultur
GR	Departement für Volkswirtschaft und Soziales, Sozialamt
JU	Département de l'Intérieur (Service de l'Action sociale)
LU	Gesundheits- und Sozialdepartement (Frühe Förderung), Bildungs- und Kulturdepartement (Frühe Sprachförderung)
NE	Département de l'emploi et de la cohésion sociale, Département de la formation, de la digitalisation et des sports, Département des finances et de la santé
NW	Gesundheits- und Sozialdirektion, Gesundheitsförderung und Integration
OW	Sicherheits- und Justizdepartement, Fachstelle Gesellschaftsfragen
SG	Departement des Innern (Amt für Soziales)
SH	Erziehungsdepartement
SO	Departement des Innern
SZ	Bildungsdepartement, Amt für Gesundheit und Soziales, Amt für Migration
TG	Departement für Erziehung und Kultur, Fachstelle für Kinder-, Jugend- und Familienfragen
TI	Dipartimento delle istituzioni (DI), Segreteria generale, Servizio per l'integrazione degli stranieri Dipartimento della sanità e della socialità (DSS), Divisione dell'azione sociale e delle famiglie, Sezione del sostegno sociale, Unità interdipartimentale per l'integrazione

Kanton	Zuständigkeiten (die zuständige Stelle für das Kantonale Integrationsprogramm KIP wird nur erwähnt, wenn keine andere Stelle für das Thema Frühe Förderung zuständig ist)
UR	Bildungs- und Kulturdirektion, Gesundheits-, Sozial- und Umweltdirektion
VD	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), Département de la santé et de l'action sociale (DSAS), Département des infrastructures et des ressources humaines (DIRH)
VS	Département Santé, affaires sociales et culture (Service de l'action sociale), Département Economie et formation, (Service cantonal de la jeunesse et Service de l'Enseignement), Département Sécurité, Institutions et Sport (Service de la population et des migrations) Departement für Gesundheit, Soziales und Kultur (Dienststelle für Sozialwesen), Departement für Volkswirtschaft und Bildung, (Kantonale Dienststelle für die Jugend und Dienststelle für Unterrichtswesen), Sicherheit, Institutionen und Sport (Dienststelle Migration)
ZG	Direktion des Innern, Kantonales Sozialamt
ZH	Bildungsdirektion

Tabelle 15. Strategien und Konzepte der frühen Sprachförderung und der frühen Förderung

Kanton	Bezeichnung Strategien und Konzepte
AG	Umsetzungskonzept Frühe Förderung im Kanton Aargau
	Strategiekonzept Frühe Förderung 2020–2024
AI	Konzept Frühe Förderung
AR	Umsetzungskonzept Frühe Sprachförderung
	Konzept und Aktionsplan Frühe Kindheit
BE	Strategie und Massnahmen Frühe Förderung (2012)
BL	Konzept frühe Förderung
	Konzept/Bericht frühe Sprachförderung im Baselbiet
	Bestandsaufnahme Frühe Sprachförderung im Kanton Basel-Landschaft 2019
BS	Analyse der Frühen Förderung im Kanton Basel-Stadt und Entwicklung einer kantonalen Strategie
FR	Concept d'encouragement précoce (in Arbeit)
GE	Concept préscolaire d'encouragement précoce (finalisation à moyen terme)
GL	Konzept «Frühe Kindheit – für einen starken Start ins Leben»
GR	Kantonale Strategie Frühe Förderung (in Arbeit)
LU	Konzept Frühe Förderung
NW	Konzept zur frühen Förderung

Kanton	Bezeichnung Strategien und Konzepte
OW	Strategie Frühe Kindheit
SG	Strategie Frühe Förderung 2021–2026
TG	Konzept Frühe Förderung Kanton Thurgau 2020–2024
VD	Scolarisation des enfants allophones - encouragement précoce
VS	Concept cantonal "Intégration préscolaire des enfants de familles migrantes"
	Concept soutien précoce et soutien linguistique précoce (finalisation en cours)
ZG	Konzept Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung im Kanton Zug
ZH	Strategie Frühe Förderung (2012)
	Fachkonzept frühe Sprachbildung (2017)

Tabelle 16. Kantonale Programme und Projekte

Kt.	Bezeichnung kantonale Programme und Projekte
AG	Pilotprojekte «Deutschförderung vor dem Kindergarten» * (mit Sprachstandserhebung)
AR	Projekt «Frühe Sprachförderung in Appenzell Ausserrhoden» (mit Sprachstandserhebung)
BE	Kantonale Betreuungsgutscheine * (mit Sprachstand.)
BL	Selektives Spielgruppenobligatorium (ab 2022/2023) * (mit Sprachstandserhebung)
BS	Obligatorische Deutschförderung * (mit Sprachstandserhebung)
GR	Deutsch für die Schule (in den Gemeinden Thusis, Chur und Davos)
LU	Frühe Sprachförderung * (mit Sprachstandserhebung)
SH	Projekt sprachliche Frühförderung im Kanton Schaffhausen (nur in der Stadt Schaffhausen) (mit Sprachstandserhebung)
SO	Pilotprojekt Deutsch vor dem Kindergarten (Pilotprojekt und flächendeckende Einführung) * (mit Sprachstandserhebung)
TG	Selektives Obligatorium (voraussichtlich ab 1.1.2023)* (mit Sprachstandserhebung)
VD	Scolarisation des enfants allophones
VS	Programme d'encouragement précoce du langage: accueil en structure d'accueil dès 2021 et programme de développement langagier dès 2022

Tabelle 17. Massnahmen zur Professionalisierung

Kanton	Bezeichnung der Massnahme zur Professionalisierung
AG	Weiterbildungsbeiträge für Fachpersonen im Bereich frühe Sprachförderung (Spielgruppenleitende, Fachpersonen Betreuung, Tageseltern etc.)
AR	Weiterbildung Kita-Mitarbeitende, Tageseltern, Spielgruppenleitende
BL	Weiterbildungsbeiträge für Fachpersonen im Bereich frühe Sprachförderung
BS	Lehrgang "Frühe sprachliche Förderung - Schwerpunkt Deutsch" der Berufsfachschule Basel-Stadt
FR	Renforçons le réseau des acteurs de l'encouragement précoce!
FR	Formations continues pour le personnel des structures d'accueil
LU	Teilfinanzierte Weiterbildungen "Frühe Sprachförderung"
NW	Projekt Doppelleitungen (Sprach- und Qualitätsförderung in Spielgruppen)
OW	Weiterbildung für Spielgruppenleitende
SG	Weiterbildungsangebot für frühkindliche Bildung, Fokus Mehrsprachigkeit und Integration
SG	Weiterbildungsbeiträge für Spielgruppen
SG	Praxisbegleitung für Spielgruppen und Kitas
SO	Weiterbildungsbeiträge an «Lehrgang frühe sprachliche Förderung» der Berufsfachschule Basel
SZ	Weiterbildungsbeiträge für Spielgruppenleitende
TG	Weiterbildung Frühe Sprachbildung entwickeln in Spielgruppen von Thurgauer Gemeinden (FSE Gemeinden) 2020–2022
TG	Frühe Sprachbildung entwickeln in Spielgruppen (FSE Spielgruppen) 2020–2022
UR	Weiterbildung von Leitenden von Kitas und Spielgruppen
VS	Formation continue du personnel des structures d'accueil (Programme "Parle avec moi"- développement langagier) dès 2022
ZG	Weiterbildungsangebot "Frühe Sprachförderung - Kommunikation und Interaktion" an der PH Zug (finanzielle Beiträge für Spielgruppenleiterinnen)
ZH	Weiterbildung für Fachpersonen (Weiterbildungskoffer, Webinare)
ZH	Weiterbildung für Schlüsselpersonen

Tabelle 18. Informationen, Beratungs- und Unterstützungsangebote

Kanton	Bezeichnung der Informationen, Beratungs- und Unterstützungsangebote
AG	Praxisbeispiele zur Frühen Sprachförderung aus dem Kanton Aargau
AG	Orientierungshilfe zur Frühen Sprachförderung für Gemeinden zur frühen Sprachförderung in Spielgruppen, Kitas und Tagesfamilien
AR	Spielgruppenstrukturen fit machen
BL	Leitfaden frühe Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund
BL	Kinder wollen reden. Sprache ist wichtig. So helfen Sie Ihrem Kind. Informationen für Eltern und Erziehungsberechtigte
BS	Broschüre "Frühe Deutschförderung" mit Informationen zum Obligatorium in zwölf Sprachen
LU	Infoveranstaltungen, jährliche Austauschtreffen Frühe Sprachförderung und Austausch im Teilnetzwerk Frühe Förderung für Gemeinden
LU	Modelle zur Umsetzung der Frühen Sprachförderung
LU	Qualitätsstandards zur Durchführung der Frühen Sprachförderung für Gemeinden
SG	Sprich mit mir und hör mir zu
SG	Eltern-Bildungs-Modul der PH St. Gallen
SG	Praxisheft (Zusammenarbeit mit Eltern in der Sprachförderung)
SO	Sprachförderung in Spielgruppen und Kitas, Qualitätsleitfaden der FHNW (siehe unten)
TG	Sensibilisierung Sprachbildung
TG	Stärkung der Spielgruppen
VS	Matériel éducatif “Entre nous” pour favoriser la communication avec les familles allophones
ZG	Broschüre "sprich mit mir"
ZH	Lerngelegenheiten bis 4 (Kurzfilme für Fachpersonen und Eltern)
ZH	Frühe Sprachbildung unterstützen, eine Handreichung für die Praxis
ZH	kjz Kinder wollen reden. Sprache ist wichtig. So helfen Sie Ihrem Kind.