

Evaluation Pilotprojekt «Deutschförderung vor dem Kindergarten»

Schlussbericht

Dezember 2019

Dr. Silvana Kappeler Suter, Pädagogische Hochschule St. Gallen (Projektleitung)

Kontakt:

Silvana Kappeler Suter
Pädagogische Hochschule St. Gallen
Notkerstrasse 27
9000 St. Gallen
silvana.kappeler@phsg.ch
+41 (0)78 884 20 29

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Ziele und Fragestellungen der Evaluation.....	3
3. Methoden.....	4
4. Stichprobe und erhobene Daten.....	9
5. Resultate.....	10
6. Diskussion der Ergebnisse	26

1. Einleitung

In der Schweiz bestehen beim Eintritt in den Kindergarten zwischen gleichaltrigen Kindern z. T. erhebliche Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten. Diese unterschiedlichen Startbedingungen wirken sich auf die weitere schulische und berufliche Laufbahn der Kinder aus. Um die Chancengleichheit für alle Kinder zu verbessern, hat der Kanton Solothurn im Herbst 2016 das Projekt «Deutschförderung vor dem Kindergarten» lanciert. Das Projekt richtete sich an Kinder mit wenig oder keinen Deutschkenntnissen und hatte zum Ziel, diese ein Jahr vor dem Kindergarten in einer Spielgruppe sprachlich zu fördern. Die Teilnahme am Projekt war - basierend auf dem Basler Projekt «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» - für Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen obligatorisch. Die Umsetzung erfolgte mit vier Pilotgemeinden – Dorneckberg, Dulliken, Olten und Solothurn – für die Schuljahre 2017/2018 und 2018/2019. Im Mai 2017 wurden aufgrund der Resultate der Spracherfassung (Fragebogen der Universität Basel) 55 Kinder für den einjährigen Besuch einer deutschsprachigen Spielgruppe ab August 2017 verpflichtet. Im zweiten Pilotjahr wurden 70 Kinder verpflichtet und besuchten während des Schuljahrs 2018/2019 eine deutschsprachige Spielgruppe. Das Projekt wurde durch eine externe Evaluation begleitet.

2. Ziele und Fragestellungen der Evaluation

- 1) Das primäre Ziel der externen Evaluation war, die Wirksamkeit der Massnahme „Deutschförderung vor dem Kindergarten“ zu prüfen. Leitende Fragestellungen waren:
 - a) Welche Veränderungen in den Deutschkenntnissen erzielten Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen während des Spielgruppenjahrs?
 - b) Unterscheidet sich die Veränderung in den Deutschkenntnissen der Kinder, die zur Sprachförderung verpflichtet werden, von jenen von Kindern mit ungenügenden Deutschkenntnissen, die keine deutschsprachige Spielgruppe/Kindertageseinrichtung besuchen (Kontrollgruppe)?
 - c) Unterscheidet sich aus Sicht der Spielgruppenleiterinnen die Veränderung in den Deutschkenntnissen der Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen (Interventionsgruppe) von jenen von deutschsprachigen Kindern, die ebenfalls eine Spielgruppe/Kindertageseinrichtung besuchen (Quasi-Kontrollgruppe)?
 - d) Wie nehmen Kindergartenlehrpersonen die Wirkung der Massnahme wahr? Stellen sie fest, dass die Kinder im Vergleich zu früheren Klassen mit besseren Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten?

- 2) Ein weiteres Ziel der Evaluation besteht darin eine Empfehlung darüber abzugeben, ab welcher Punktzahl im Elternfragebogen Verpflichtungen zur Deutschförderung vor dem Kindergarten ausgesprochen werden sollen.
- 3) Und schliesslich sollen Aussagen dazu gemacht werden, welche Sprachförderpraktiken in denjenigen Einrichtungen angewendet werden, in denen die Kinder besonders grosse Fortschritte in ihrem Spracherwerb machen.

Der vorliegende Schlussbericht und die folgenden Ausführungen beziehen sich auf beide Pilotjahre (Schuljahre 2017/2018 und 2018/2019).

3. Methoden

3.1. Einschätzungen der Spielgruppenleiterinnen

Um allfällige Fortschritte der verpflichteten Kinder in den Deutschkenntnissen während des Förderjahres (= Jahr vor dem Eintritt der Kinder in den Kindergarten) zu erfassen, schätzten die Spielgruppenleiterinnen mittels des Bereichs „Sprache und Kommunikation“ des KiDiT deren Deutschkenntnisse am Anfang (Spätsommer/Herbst) und am Ende des Spielgruppenjahrs (Juni) ein.

KiDiT

KiDiT¹ ist ein validiertes und einfach anzuwendendes, webbasiertes Beobachtungsinstrument, das die Beobachtung und Dokumentation der Kinder in sieben Entwicklungsbereichen (Sprache, Körper und Bewegung, Feinmotorik, Natur und Technik, Mathematik, Identität, Soziales und Werte, Wahrnehmung und Gestaltung) erlaubt. Die Spielgruppenleiterinnen schätzen auf einer Skala von 1 – 5 (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft manchmal zu, 4 = trifft eher zu, 5 = tritt zu) ein, inwiefern die jeweiligen Aussagen zutreffen. Der Bereich Sprache und Kommunikation umfasst 12 Fragen, in denen maximal 60 Punkte erreicht werden können:

Frage 1: Das Kind äussert sich beim Hören von Erzählungen interessiert zum Inhalt

Frage 2: Das Kind kann eine dreiteilige Aufforderung ausführen

Frage 3: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben korrekt

Frage 4: Wenn das Kind Hilfe braucht, fragt es danach

Frage 5: Das Kind findet selbst Reimworte

¹ Walter-Laager, C., Pfiffner, M., & Schwarz, J. (2012). Beobachten mit KiDiT®. Ein webbasiertes Beobachtungswerkzeug für freie Notizen und systematische Beobachtungen in verschiedenen Bildungsbereichen. *Frühe Bildung*, 1(3), 165-167.

- Frage 6: Das Kind erzählt von vergangenen Erlebnissen
- Frage 7: Das Kind begrüsst und verabschiedet sich mit der institutionsüblichen Grussformel von der Pädagogin/vom Pädagogen
- Frage 8: Das Kind spricht sich mit anderen Kindern über Rollen im Spiel ab
- Frage 9: Das Kind tauscht mit anderen Kindern seine Beobachtungen und Gedanken aus
- Frage 10: Das Kind kann ein ihm bekanntes Bilderbuch erzählen
- Frage 11: Das Kind stellt „Warum-“ und „Wieso-Fragen“
- Frage 12: Das Kind verwendet gebräuchliche Adjektive

Zu Beginn des ersten Projektjahres wurden die Spielgruppenleiterinnen gebeten, den KiDiT-Fragebogen online auszufüllen. Da sich dies nicht überall möglich war, verteilte das Projektteam vereinzelt auch Fragebögen auf Papier an die Spielgruppenleiterinnen. Diese Papierfragebögen wurden anschliessend vom Projektteam in das Online-Tool übertragen.

Bei der Auswertung bzw. dem Auszug der Daten offenbarte das KiDiT Online-Tool Schwächen. Deshalb entschied das Projektteam, am Ende des ersten Projektjahres und im weiteren Verlauf der Evaluation vollständig auf Papierfragebögen zu setzen.

3.2. Einschätzungen der Eltern (Elternfragebogen)

4.2.1 Deutschkenntnisse der Kinder

Die Eltern schätzten die Deutschkenntnisse ihrer Kinder mittels eines Fragebogens ein, der von der Universität Basel entwickelt wurde (Keller & Grob, 2013²). Der Fragebogen enthält Fragen zur Sprachbiographie, dem Sprachkontakt und den Sprachfähigkeiten der Kinder. Es können 0 bis 27 Punkte erzielt werden, die acht Sprachniveaus zugeordnet werden können:

Tabelle 1: Sprachniveaus des Elternfragebogens

Punkte	Niveau	Sprachkontakt / Deutschkenntnisse
0 Punkte	Niveau 1	Kein Kontakt zur deutschen Sprache, keine Deutschkenntnisse
1-4 Punkte	Niveau 2	Erster Kontakt zur deutschen Sprache hat stattgefunden, nahezu keine Deutschkenntnisse
5-8 Punkte	Niveau 3	Verstehen einzelner isoliert dargebotener Wörter, in der Regel noch keine Wortproduktion

² Keller, K. & Grob, A. (2013). Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 3, 169-180.

9-12 Punkte	Niveau 4	Verstehen einzelner häufig verwendeter Wörter, Beginn der Produktion erster Wörter
13-16 Punkte	Niveau 5	Verstehen einfacher Äusserungen, Beginn der Produktion erster Wortverbindungen
17-20 Punkte	Niveau 6	Verstehen einfacher Anweisungen, Kind kann sich in wiederkehrenden Alltagssituationen verständigen
21-24 Punkte	Niveau 7	Verstehen einer Vielzahl von sprachlichen Äusserungen, Kind kann sich verständigen
25-27 Punkte	Niveau 8	Gute Deutschkenntnisse, Kind kann sich situationspezifisch ausdrücken

Kinder auf den Sprachniveaus 1 und 2 verfügen über keine oder nahezu keine Deutschkenntnisse und stehen am Anfang des Deutschlernens. Sie sind mit der deutschen Sprache nicht oder kaum in Kontakt gekommen. Kinder auf den Sprachniveaus 3 bis 5 haben bereits Erfahrungen mit der deutschen Sprache gesammelt und haben insbesondere im Sprachverständnis Fortschritte erzielt. Sie verstehen einzelne Wörter und einfache Äusserungen. Kinder auf den Niveaus 4 und 5 sind zudem bereits in der Lage, einzelne Wörter in Deutsch zu äussern. Dennoch benötigen diese Kinder noch viele Kontexthinweise, um dem Geschehen in der Gruppe zu folgen. Besonders schwierig ist es für diese Kinder, Lern- und Gesprächsinhalte zu verstehen, die sich nicht unmittelbar auf das Hier und Jetzt beziehen. Kinder in den Niveaus 6 bis 8 konnten bereits in verschiedenen Situationen Erfahrungen mit der deutschen Sprache sammeln. Sie verstehen sprachliche Anweisungen und können ihre Grundbedürfnisse mitteilen. Die Kinder der Niveaus 7 und 8 sind in der Lage, dem Geschehen in deutschsprachigen Bildungseinrichtungen zu folgen und sich mindestens teilweise am Unterricht zu beteiligen.

Jedes Kind durchläuft die verschiedenen Sprachniveaus in unterschiedlichem Tempo. Die Geschwindigkeit ist abhängig von Faktoren wie der sprachlichen Anregung sowie Gelegenheiten zum Kontakt mit der deutschen Sprache, sei es im privaten Umfeld oder in einer deutschsprachigen Institution. Deutschsprachige Kinder benötigen etwa drei Monate, um von einem Niveau in das nächsthöhere Sprachniveau zu kommen. Bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache ist von einer längeren Zeitspanne auszugehen (Grob, Keller & Trösch, 2014³)

Der erste Messzeitpunkt im Frühling 2017 bzw. Frühling 2018 diente dazu, Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen zu identifizieren. Die Universität Basel, die den Elternfragebogen entwickelte, legt als Kriterium für einen allfälligen Förderbedarf einen Rückstand von einer Standardabweichung gegen-

³ Grob, A., Keller, K. & Trösch, L. (2014). Zweitsprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Abschlussbericht. Basel: Universität Basel, Fakultät für Psychologie.

über monolingualen Gleichaltrigen, d.h. ausschliesslich deutschsprechenden Kindern, fest. Dies entspricht im Elternfragebogen 18.5 Punkten oder weniger. Das Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, in dessen Auftrag der Fragebogen entwickelt wurde, legte für die Verpflichtung ein etwas liberaleres Kriterium fest, das von einem Mindest-Niveau von 14.5 Punkten ausgeht (Grob, Keller & Trösch, 2014). Im Kanton Basel-Stadt wurden also Kinder verpflichtet, die im Elternfragebogen 14.5 Punkte und weniger erreichten.

Der Kanton Solothurn entschloss sich, für das Pilotprojekt das Kriterium des Kantons Basel-Stadt zu übernehmen. Die Verpflichtungen erfolgten auf der Basis der Auswertungen der Elternfragebogen durch die Pädagogische Hochschule FHNW. Es wurden in den vier Pilotgemeinden Kinder verpflichtet, die im Elternfragebogen 14.5 Punkte und weniger erreichten. Vereinzelt verpflichteten die Pilotgemeinden auch Kinder mit mehr Punkten im Fragebogen, das sie insgesamt ungünstige Entwicklungsvoraussetzungen aufwiesen oder das Kontingent an zur Verfügung stehenden Plätzen noch nicht ausgeschöpft war. Keines der Kinder wies jedoch mehr als 18.5 Punkte (Grenze Universität Basel) auf.

Die Eltern der verpflichteten Kinder schätzten die Deutschkenntnisse ihrer Kinder ein zweites Mal mit demselben Instrument am Ende des Spielgruppenjahrs ein. Anhand der Ergebnisse dieses Fragebogens können die Sprachfähigkeiten der Kinder in Sprachniveaus eingeteilt und allfällige Entwicklungen in ein höheres Sprachniveau am Ende des Spielgruppenjahres nachvollzogen werden.

Für den Vergleich der verpflichteten Kinder mit jenen Kindern, die ebenfalls ungenügende Deutschkenntnisse aufwiesen, jedoch keine deutschsprachige Einrichtung besuchten, wurden im zweiten Pilotjahr alle Eltern, deren Kinder zum ersten Messzeitpunkt ungenügende Deutschkenntnisse aufwiesen, gebeten, den Fragebogen nochmals auszufüllen. Dies ermöglicht es, die Fortschritte der verpflichteten Kinder in Bezug zu setzen mit jenen Kindern, die ebenfalls ungenügende Deutschkenntnisse aufweisen, jedoch keine deutschsprachige Einrichtung besucht haben.

4.2.2 Festlegung der Grenze für den Sprachförderbedarf

Gemäss Ausführungen der Universität Basel in der Wirksamkeitsstudie wird davon ausgegangen, dass Kinder, deren Entwicklungsstand eine Standardabweichung oder mehr unter dem Mittelwert liegt, auf Unterstützung und kompensatorische Massnahmen für die Bewältigung schulischer oder beruflicher Anforderungen angewiesen sind. Demnach verfügen Kinder, die eine Standardabweichung oder mehr Rückstand auf deutschsprachige Kinder im Elternfragebogen aufweisen, über ungenügende Deutschkenntnisse und ihnen sollte Förderung zukommen (Grob, Keller & Trösch, 2014).

Um die Grenze für den Sprachförderbedarf festzulegen, wurden deshalb alle Eltern gebeten (auch die ausschliesslich deutschsprachigen), den Fragebogen komplett auszufüllen. Da die Eltern des 1. Projekt-

jahrs den Fragebogen zum Zeitpunkt der Auftragserteilung bereits ausgefüllt haben, wurde das skizzierte Vorgehen im 2. Projektjahr angewandt. Als Grenze für den Sprachförderbedarf wurde eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der deutschsprachigen Kinder festgelegt.

3.3. Interviews mit Kindergartenlehrpersonen

Das Ziel des Pilotprojekts «Deutschförderung vor dem Kindergarten» bestand darin, Kinder mit keinen oder ungenügenden Deutschkenntnissen ein Jahr vor dem Kindergarten in einer Spielgruppe sprachlich zu fördern, so dass sie besser vorbereitet in den Kindergarten eintreten. Es wurden deshalb drei Kindergartenlehrpersonen zwei Mal zu ihrer Wahrnehmung von mehrsprachigen Kindern in ihrer Klasse befragt. Die Interviews wurden ein erstes Mal im Herbst 2017 durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt befanden sich noch keine Kinder in der Klasse, die zum Spielgruppenbesuch verpflichtet wurden. Ein Jahr später, im Herbst 2018, wurden mit denselben Lehrpersonen nochmals leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Nun hatten sie in ihrer Klasse auch verpflichtete Kinder, die ein Jahr eine deutschsprachige Spielgruppe besucht hatten.

In den Interviews wurden folgende Themenbereiche angesprochen:

- genereller Eindruck von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten
- Sprachverständnis von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (einfache Aufforderungen/einfache Aussagen verstehen)
- Allfällige Herausforderungen
- Interaktionen mit anderen Kindern
- Selbständigkeit und Ablösung

3.4. Sprachförderpraktiken Spielgruppen

Um Aufschluss darüber zu erhalten, welche Sprachförderpraktiken in denjenigen zwei Spielgruppen durchgeführt werden, in denen die verpflichteten Kinder grosse Fortschritte in Deutsch erzielen konnten, wurden im Herbst 2018 leitfadengestützte, qualitative Interviews mit den betreffenden zwei Spielgruppenleiterinnen geführt. Im Interview wurden die Spielgruppenleiterinnen befragt

- zu den Rahmenbedingungen in ihren Institutionen (Gruppengrösse und -durchmischung, Ausbildung, Weiterbildung, Erfahrung, Zweierleitung ja/nein)
- zu ihren Sprachförderpraktiken (Wissen über Sprachförderung, Gestaltung und Umsetzung der Sprachförderung, gesetzte Schwerpunkte in der Sprachförderung, positive Beispiele und Herausforderungen).

4. Stichprobe und erhobene Daten

4.1. Verpflichtete Kinder und Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus Kindern aus den zwei Pilotjahren (Schuljahr 2017/2018 und 2018/2019) zusammen, die sich auf die vier Pilotgemeinden Dorneckberg, Dulliken, Olten und Solothurn verteilten. Es wurden Kinder verpflichtet, die im Elternfragebogen (t1; jeweils im Frühling) zwischen 0 und 18 Punkte aufwiesen (Durchschnitt: 5.0 Punkte). Diese Kinder besuchten während der Schuljahre 2017/2018 bzw. 2018/2019 von August bis Juli des Folgejahrs an zwei Halbtagen pro Woche eine deutschsprachige Spielgruppe. Es wurden insgesamt 125 Kinder verpflichtet (55 im ersten, 70 zweiten Pilotjahr), die sich auf 11 verschiedene Spielgruppen verteilten.

4.2. Erhobene Daten

4.2.1 Elternfragebögen

Im Frühling 2017 haben 301 Eltern den Fragebogen zu den Deutschkenntnissen ihres Kindes ausgefüllt. Im zweiten Pilotjahr (Frühling 2018) füllten 298 Eltern den Fragebogen aus. Davon konnte ein Fragebogen nicht ausgewertet werden, da zu viele Fragen nicht beantwortet wurden. Aus dem zweiten Pilotjahr standen deshalb die Daten von 297 Kindern zur Verfügung. Anhand dieser Fragebögen wurden von den Pilotgemeinden im ersten Pilotjahr 55 Kinder und im zweiten Pilotjahr 70 Kinder ausgewählt, welche das Spielgruppenjahr (= Jahr vor dem Eintritt in den Kindergarten) verpflichtend absolvierten. Für diese Kinder sollten die jeweiligen Eltern am Ende des Spielgruppenjahres im Sommer 2018 bzw. Sommer 2019 erneut den Fragebogen zu den Deutschkenntnissen ihres Kindes ausfüllen. Insgesamt 44 Familien füllten zum zweiten Zeitpunkt den Fragebogen nicht aus. 81 Eltern der verpflichteten Kinder füllten den Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen zu beiden Messzeitpunkten aus. Für die Analyse der Einschätzungen der Eltern standen also die Daten von 81 Kindern zur Verfügung. Für die Berechnungen wurden die Fragebögen in die Statistiksoftware SPSS 23 importiert.

4.2.2 KiDiT-Fragebögen

Die Spielgruppenleiterinnen füllten KiDiT-Fragebögen für die Bereiche «Sprache und Kommunikation» sowie «Soziale Kompetenzen und Peerbeziehungen» zu zwei Zeitpunkten aus: zum Anfang des Spielgruppenjahrs im Herbst sowie zum Ende des Spielgruppenjahrs im Juni. Es wurden für beide Messzeitpunkte dieselben Fragen verwendet. Von insgesamt 125 verpflichteten Kindern liegen von 102 Kindern die Daten von beiden Messzeitpunkten (zu Anfang des Spielgruppenjahrs sowie zum Ende des Spielgruppenjahrs) vor. Die Daten dieser Fragebögen wurden für die Berechnungen in die Statistiksoftware SPSS 23 eingepflegt.

4.2.3 Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen

Im Herbst 2017 sowie im Herbst 2018 wurden drei Kindergartenlehrpersonen zu ihrer Wahrnehmung der Wirksamkeit der Massnahme in leitfadengestützten Interviews befragt. Die Interviews dauerten ca. 20 - 25 Minuten und wurden auf einen Tonträger aufgezeichnet.

4.2.4 Interviews mit den Spielgruppenleiterinnen

Im Herbst 2018 wurden diejenigen zwei Spielgruppenleiterinnen zu ihren Sprachförderpraktiken befragt, in deren Spielgruppe die verpflichteten Kinder die grössten sprachlichen Fortschritte gemacht hatten. Es wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, die auf einen Tonträger aufgezeichnet wurden. Die Interviews dauerten durchschnittlich 30 Minuten.

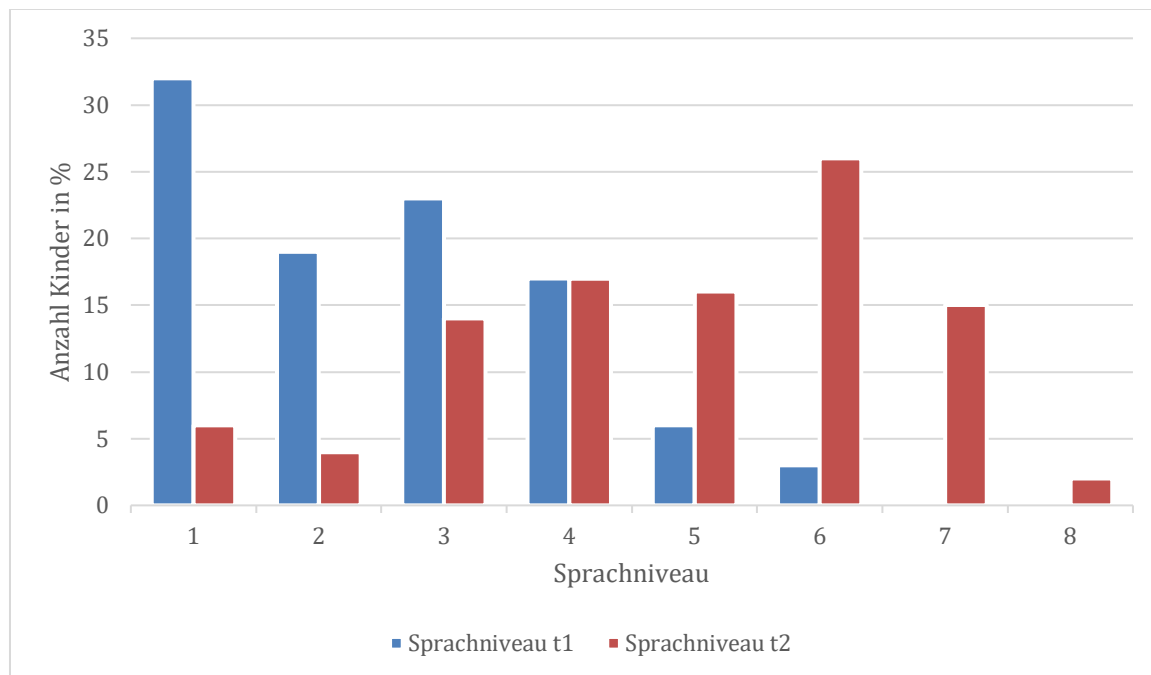
5. Resultate

5.1. Fortschritte der Kinder (Einschätzungen der Eltern)

Um herauszufinden, ob die verpflichteten Kinder gemäss ihren Eltern während des Spielgruppenjahrs Fortschritte in ihren Deutschkenntnissen gemacht hatten, wurde mittels t-Test für gepaarte Stichproben der Fragebogenscore des ersten und zweiten Messzeitpunktes miteinander verglichen. Zum zweiten Messzeitpunkt wiesen die verpflichteten Kinder höhere Werte ($M = 13.87$; $SD = 6.67$) auf als zum ersten Messzeitpunkt ($M = 5.02$; $SD = 4.99$). Dieser Unterschied war hochsignifikant ($t_{(80)} = -14.30$, $p < .01$, zweiseitige Testung), das heisst, aus Sicht der Eltern machten die verpflichteten Kinder während des Spielgruppenjahrs signifikante Fortschritte in ihren Deutschkenntnissen.

Zum ersten Messzeitpunkt befanden sich etwa die Hälfte der verpflichteten Kinder (51 %) auf den Sprachniveaus 1 (0 Punkte) und 2 (1 – 4 Punkte), das heisst, sie hatten keinerlei oder nahezu keine Deutschkenntnisse. Rund ein Viertel der Kinder (23 %) verstanden einzelne, isoliert dargebotene Wörter, äusserten jedoch noch keine (deutschen) Wörter (Niveau 3). 17 % der Kinder verstanden häufig verwendete Wörter und äusserten bereits einzelne deutsche Wörter (Niveau 4). Einfache Äusserungen (6 %) sowie einfache Anweisungen (3 %) verstehen und Wortverbindungen produzieren konnten lediglich 9 % der Kinder. Keines der verpflichteten Kinder war zum ersten Zeitpunkt den Sprachniveaus 7 und 8 zugeordnet (vgl. Abb. 1).

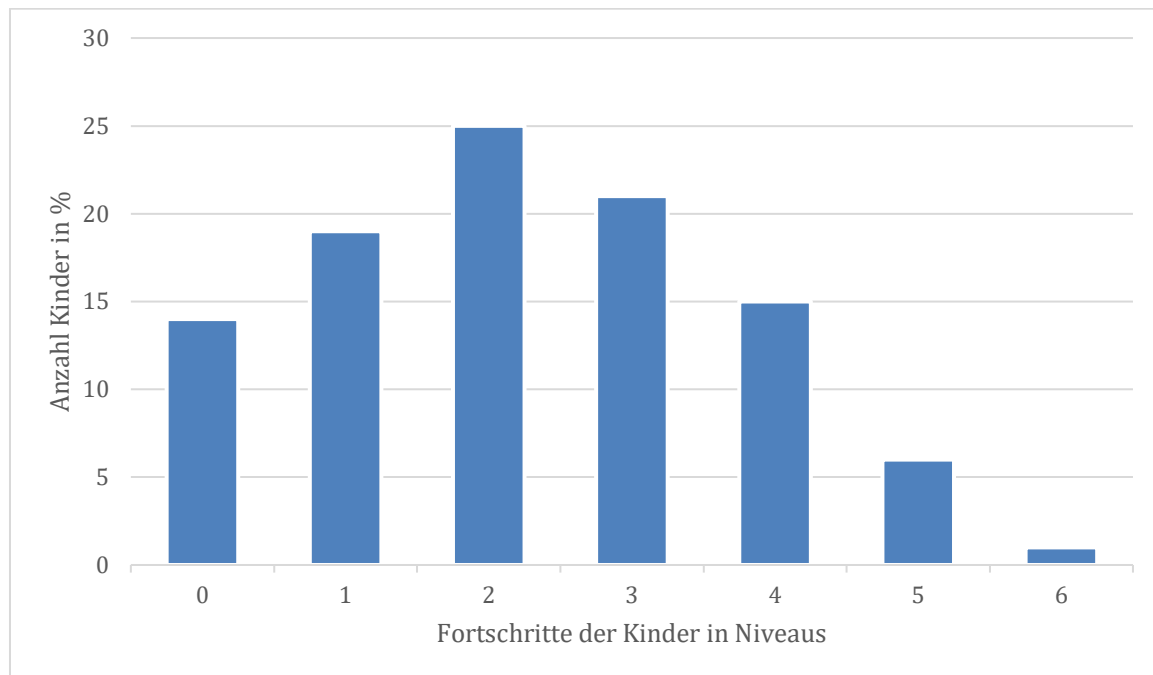
Abbildung 1: Zuordnung der Kinder (in %) zu den Sprachniveaus nach Einschätzung der Eltern



Zum zweiten Messzeitpunkt befinden sich noch 6 % der verpflichteten Kinder auf Niveau 1 sowie 4 % in Niveau 2. 14 % der Kinder sind Niveau 3 zugeordnet, verstehen also einzelne, isoliert dargebotene Wörter, produzieren jedoch noch keine Wörter in der Zielsprache Deutsch. 17 Prozent der Kinder haben angefangen, deutsche Wörter zu äussern und verstehen häufig verwendete Wörter in Deutsch (Niveau 4). Auf den Niveaus 5 und 6 befinden sich 16 % respektive 26 % der Kinder. Dies bedeutet, dass sie sich in alltäglichen Situationen in Deutsch mitteilen können sowie einfache Äusserungen respektive Anweisungen verstehen. Zum zweiten Zeitpunkt sind zudem 15 % der Kinder auf Niveau 7 sowie 2 % auf Niveau 8. Diese Kinder verstehen eine Vielzahl von Äusserungen und können sich verständigen bzw. haben gute Deutschkenntnisse. Etwas weniger als ein Fünftel der verpflichteten Kinder weist also nach einem Jahr Sprachförderung gute Deutschkenntnisse auf (vgl. Abb. 1).

Es hat im Verlauf des Spielgruppenjahrs also eine deutliche Verschiebung in die höheren Niveaus stattgefunden: Befanden sich zum ersten Messzeitpunkt noch die Hälfte der Kinder (51 %) in den Niveaus 1 und 2, waren dies nach dem Spielgruppenjahr lediglich 10 %. Vor der Sprachförderung waren 9 % der Kinder Niveau 6 zugeordnet und keines der Kinder den Niveaus 7 oder 8. Nach dem Spielgruppenjahr befanden sich 26 % der Kinder in Niveau 6 sowie 15 % bzw. 2 % der Kinder in den Niveaus 7 und 8.

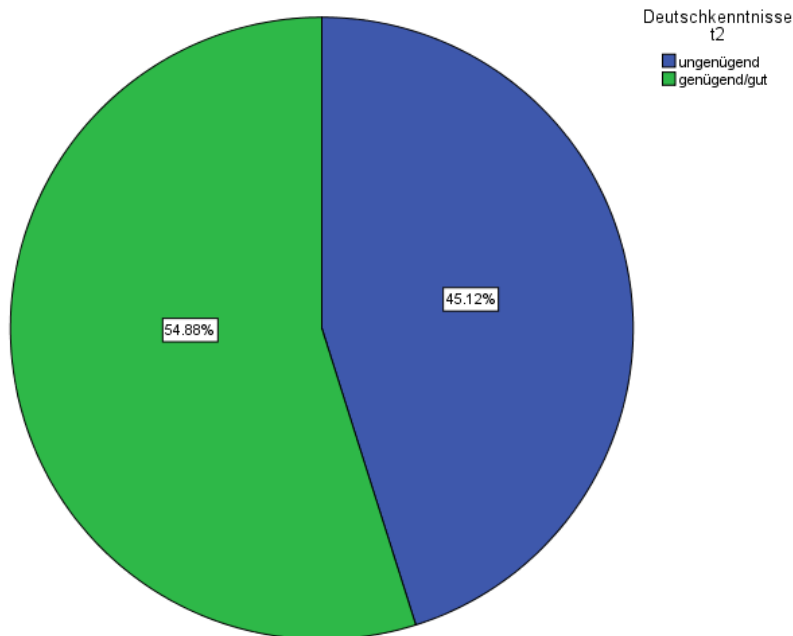
Abbildung 2: Fortschritte der Kinder (in %) in Bezug auf die Sprachniveaus nach Einschätzung der Eltern



In einem weiteren Schritt wurde untersucht, welche Fortschritte die verpflichteten Kinder in Bezug auf die Sprachniveaus gemacht hatten. 14 % der Kinder machten keine oder minimale Fortschritte, das heisst, sie verharrten nach einem Jahr in der Spielgruppe in demselben Sprachniveau. Beinahe ein Fünftel der Kinder (19 %) konnte sich um ein Niveau verbessern, 25 % bzw. 21 % der Kinder verbesserten sich um zwei bzw. drei Sprachniveaus. 15 % der Kinder verbesserten sich um vier, gar 6 % um fünf und 1 % sechs Sprachniveaus. Die meisten Kinder verbesserten sich um zwei oder drei Sprachniveaus, die durchschnittliche Verbesserung betrug 2.3 Niveaus (s. Abb. 2).

Im Pilotprojekt wurden Kinder verpflichtet, die 14.5 Punkte im Elternfragebogen aufwiesen oder weniger. Drei Kinder mit 16, 17 und 18 Punkten wurden ebenfalls verpflichtet. Demzufolge wiesen beim ersten Messzeitpunkt 97 % der Kinder ungenügende Deutschkenntnisse auf (Kriterium <14.5 Punkte). Beim zweiten Messzeitpunkt betrug der Anteil Kinder, die im Fragebogen weniger als 14.5 Punkte aufwiesen, noch 45 %. 55 % der Kinder weisen also gemäss dem Kriterium des Kantons Solothurn genügende oder gute Deutschkenntnisse auf (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Prozentsatz Kinder mit ungenügenden bzw. genügenden oder guten Deutschkenntnissen t2 nach Einschätzung der Eltern



5.2. Vergleich mit den Kontrollkindern

Obwohl der Schluss naheliegt, dass die Fortschritte der verpflichteten Kinder auf den Spielgruppenbesuch zurückzuführen sind, kann nicht ausgeschlossen werden, dass andere Faktoren (z. B. vermehrter Kontakt zu deutschsprachigen Personen im privaten Umfeld, Einfluss von älteren Geschwistern, vermehrter Gebrauch der deutschen Sprache zuhause bei Familien, in denen mindestens ein Elternteil deutsch spricht etc.) für den Kompetenzzuwachs verantwortlich sind. Um dies zu überprüfen, wurde eine Kontrollgruppe gebildet aus Kindern, die ebenfalls ungenügende Deutschkenntnisse aufwiesen, jedoch nicht verpflichtet wurden.

Bereits im Vorfeld der Evaluation wurde deutlich, dass die Kontrollgruppe aufgrund des Mengengerüsts sehr klein ausfallen würde. Insgesamt neun Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen wurden nicht verpflichtet und bildeten die Kontrollgruppe. Von diesen neun Kindern wurden jedoch drei Kinder nachverpflichtet, das heisst, besuchten ab Februar bis zu den Sommerferien die Spielgruppe. Weitere drei Kinder besuchten andere deutschsprachige Einrichtungen, z. B. Kindertageseinrichtungen. Es konnten deshalb die Daten von lediglich drei Kindern verwendet werden. Da die Zahl der Kontrollkinder sehr klein ist, können sie nicht statistisch verglichen werden mit den verpflichteten Kindern. Es ist deshalb nicht auszuschliessen, dass die gefundenen Unterschiede zufällig zustande gekommen sind. Die folgenden Ausführungen sind deshalb rein deskriptiv.

Die Kinder der Kontrollgruppe wiesen beim ersten Messzeitpunkt im Fragebogen 0 bis 8 Punkte auf. Beim zweiten Messzeitpunkt erzielten diese Kinder durchschnittlich 6.7 Punkte (Min.: 4 Punkte, Max.: 8 Punkte). Diese Kinder hatten also während eines Jahres nur minimale Fortschritte erzielt. Beim ersten Messzeitpunkt waren die Kinder den Sprachniveaus 1 bis 3 zugeordnet, nach einem Jahr den Niveaus 2 und 3. Ein erster Kontakt zur deutschen Sprache hatte also während des Jahrs stattgefunden. Trotzdem wiesen die Kinder nahezu keine Deutschkenntnisse auf (Niveau 2) bzw. verstanden lediglich einzelne, isolierte Wörter. Die Kinder waren noch nicht in der Lage, sich auf Deutsch zu äussern. Keines der Kinder hatte sich um mehr als ein Sprachniveau verbessert. Dies steht im starken Kontrast zu den verpflichteten Kindern, bei denen die Eltern eine deutliche Verschiebung zu den höheren Sprachniveaus festgestellt hatten: Befanden sich beim ersten Messzeitpunkt die Hälfte der Kinder in den Niveaus 1 und 2, waren dies nach einem Jahr Sprachförderung nur noch 10 %. Durchschnittlich verbessert sich die verpflichteten Kinder um 2.3 Niveaus, die meisten Kinder um 2 oder 3 Niveaus.

5.3. Einschätzungen der Spielgruppenleiterinnen (KiDiT-Fragebogen)

Um allfällige Fortschritte der verpflichteten Kinder in den Deutschkenntnissen aus Sicht der Spielgruppenleiterinnen festzustellen, wurde ein t-Test für gepaarte Stichproben für die zwei Messzeitpunkte durchgeführt. In die Analysen flossen die Daten von 102 Kindern ein.

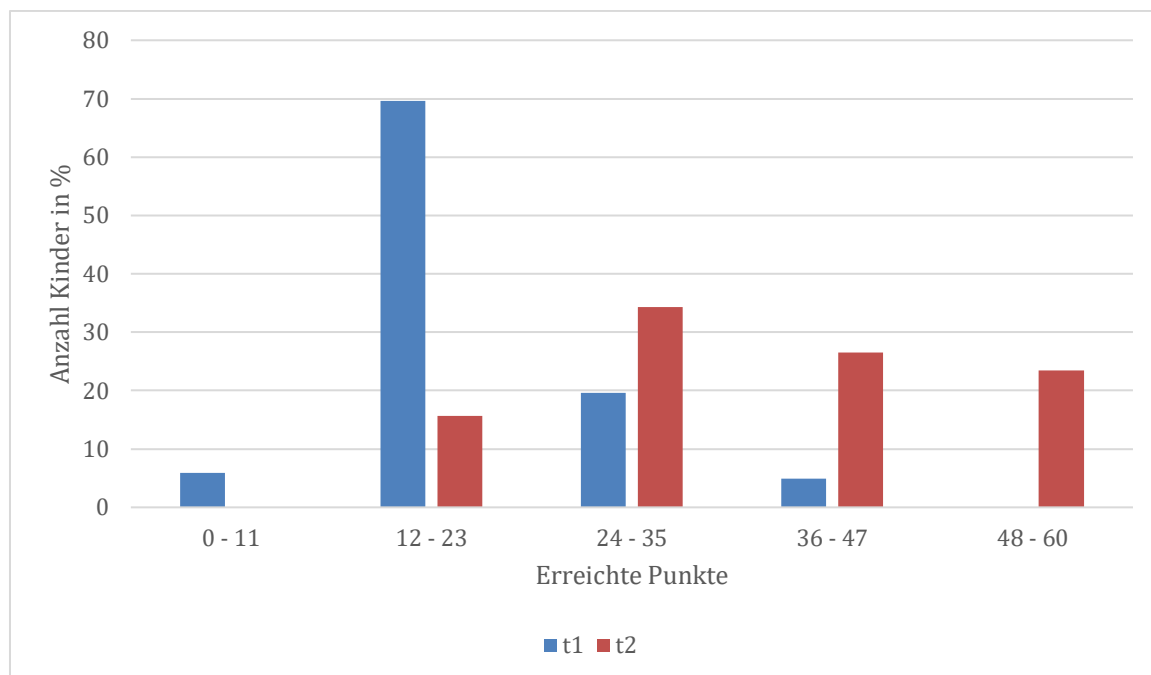
Die verpflichteten Kinder erzielten zum zweiten Messzeitpunkt höhere Werte ($M = 36.03$; $SD = 12.39$) als zum ersten Messzeitpunkt ($M = 19.75$; $SD = 8.07$). Dieser Unterschied war hochsignifikant ($t_{(101)} = -13.95$, $p < .01$, zweiseitige Testung). Dies bedeutet, dass die verpflichteten Kinder aus Sicht der Spielgruppenleiterinnen während des Spielgruppenjahrs signifikante Fortschritte in ihren Deutschkenntnissen machten.

Zum ersten Messzeitpunkt wiesen die Kinder im KiDiT Durchschnitt 19.75 Punkte ($SD = 8.07$) auf. Die Unterschiede zwischen den Kindern war zum ersten Zeitpunkt beträchtlich: so erzielten die Kinder Werte zwischen 1 und 45 Punkten. Im Durchschnitt lagen die Werte der Kinder bei den einzelnen Fragen bei 1.64 (Skala 1 – 5). Das heisst, gemäss Spielgruppenleiterinnen konnten die Kinder beispielsweise noch nicht bzw. eher noch nicht gebräuchliche Verben korrekt verwenden, nachfragen, wenn sie Hilfe brauchen, Reimworte (z. B. Maus – Haus) erfinden, von vergangenen Erlebnissen erzählen oder sich mit anderen Kindern über Rollen im Spiel absprechen. Zum ersten Messzeitpunkt am Anfang des Spielgruppenjahrs befanden sich Dreiviertel der Kinder (75.5 %) im Bereich zwischen 0 und 23 Punkten auf einer Skala von maximal 60 Punkten im Bereich Sprache und Kommunikation. Lediglich ein Viertel der Kinder konnte zumindest zeitweise um Hilfe fragen, Anweisungen verstehen, gebräuchliche Verben korrekt verwenden, Fragen stellen etc. Zu beachten ist, dass sich die Einschätzungen auf die deutsche Sprache beziehen, nicht jedoch auf die erstsprachlichen Kompetenzen der Kinder.

Am Ende des Spielgruppenjahrs wiesen die Kinder durchschnittlich 36.03 Punkte (SD = 12.39) auf, was pro Frage 3.00 Punkten entspricht. Dies bedeutet, dass die Kinder nun in der Lage waren, manchmal gebräuchliche Verben korrekt zu verwenden, Reimworte zu erfinden, nachzufragen, wenn sie Hilfe brauchen, von vergangenen Erlebnissen zu erzählen, sich mit anderen Kindern auszutauschen, Fragen zu stellen («Wieso», «Warum»), gebräuchliche Adjektive zu verwenden und sich mit anderen Kindern über Rollen im Spiel abzusprechen.

23.5 % der Kinder erzielten 48 Punkte und mehr, konnten sich also bereits differenziert in der deutschen Sprache mitteilen. Demgegenüber waren die Fähigkeiten von rund 16 % der Kinder, sich in der deutschen Sprache mitzuteilen, auch nach einem Jahr in der Spielgruppe eingeschränkt (23 Punkte und weniger). Auch hier ist gegenüber dem ersten Messzeitpunkt am Anfang des Spielgruppenjahrs eine deutliche Verbesserung der Kinder festzustellen (vgl. Abb. 4): Am Anfang erreichten Dreiviertel der Kinder weniger als 24 Punkte, kein Kind erreichte 48 Punkte und mehr. Am Ende des Spielgruppenjahrs wies kein Kind weniger als 12 Punkte auf, lediglich 16 % der Kinder wiesen weniger als 24 Punkte auf. Die Hälfte der Kinder erreichte 36 Punkte und mehr, 23.5 % davon gar 48 Punkte und mehr.

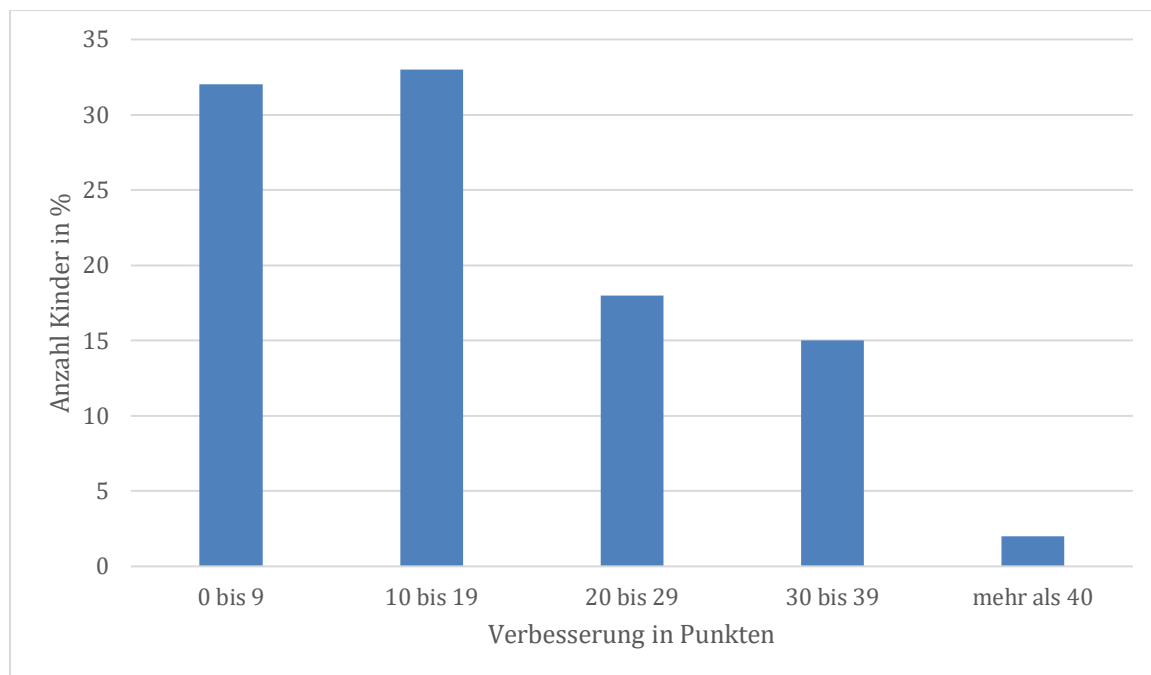
Abbildung 4: Erreichte Punkte der verpflichteten Kinder zu t1 und t2



Auch beim zweiten Messzeitpunkt waren die interindividuellen Unterschiede beträchtlich: Die Kinder erreichten zwischen 12 und 59 Punkten. Das heisst, dass einige Kinder nach einem Jahr Spielgruppe noch nicht in der Lage waren, sich in der deutschen Sprache mitzuteilen, während andere Kinder beinahe die maximale Punktzahl von 60 erreichten und somit gute Deutschkenntnisse aufwiesen.

Im Durchschnitt verbesserten sich die Kinder um 16.3 Punkte. 4 % der Kinder erzielten keine Fortschritte, weitere 17 % wiesen kleine Verbesserungen auf (1 – 5 Punkte). Insgesamt 32 % der Kinder erzielten Fortschritte von 9 Punkten und weniger, etwa ein Drittel (33 %) Verbesserungen zwischen 10 und 19 Punkten. 18 % der Kinder machten Fortschritte zwischen 20 und 29 Punkten und 15 % zwischen 30 und 39 Punkten (vgl. Abb. 5). 2 % der Kinder (je zwei Kinder) verbesserten sich um 40 oder mehr Punkte.

Abbildung 5: Fortschritte der Kinder nach Einschätzung der Spielgruppenleiterinnen in KiDiT



Die Fortschritte der Kinder waren nicht in allen Spielgruppen gleich gross: Während in einigen Spielgruppen die Leiterinnen bei den Kindern im Durchschnitt wenig Fortschritte beobachten konnten, verbesserten sich in anderen Spielgruppen die Kinder deutlich. In einer Spielgruppe verbesserten sich die Kinder nach Einschätzung der Leiterinnen durchschnittlich um 22.68 Punkte, während in fünf Einrichtungen minimale Fortschritte (zwischen 5.33 und 8.50 Punkten) festgestellt werden konnten. Allerdings war auch innerhalb der Spielgruppen die Streuung gross.

Die sprachliche Entwicklung und die soziale Entwicklung der Kinder eng hängen eng zusammen. Sprache ist unter anderem wichtig für die Entwicklung von Rollenübernahme und Empathie, die Konfliktlösung und für die Steuerung von Emotionen und Handlungsimpulsen (Weinert, 2016⁴). Die Spielgrup-

⁴ Weinert, S. (2016). *Bedeutung der Sprache für die kindliche Entwicklung und das schulische Lernen*. Vortrag gehalten an der Sommeruniversität Sankelmark «Sprache und Kommunikation im Unterricht, 25. – 27.08.2016.

penleiterinnen wurden deshalb gebeten, die soziale Entwicklung der Kinder anhand des Bereichs «Soziale Kompetenzen und Peerbeziehung» des KiDiT einzuschätzen. Zum ersten Messzeitpunkt erreichten die Kinder in diesem Bereich durchschnittlich 27.48 Punkte bzw. 2.49 Punkte pro Frage (Skala 1 – 5). Dies bedeutet, dass die Kinder eher nicht oder manchmal fragen, wenn sie Gegenstände von anderen Kindern haben möchten, die Emotionen anderer Kinder oder Figuren aus Geschichten benennen, mit anderen Kindern Rollenspiele spielen, sich an Regeln halten, sich wehren, in Konflikten Kompromisse eingehen oder mit Gleichaltrigen kooperieren. Der Durchschnitt lag in diesem Bereich also bereits beim ersten Messzeitpunkt deutlich höher als im Bereich Sprache und Kommunikation.

Beim zweiten Messzeitpunkt am Ende des Spielgruppenjahrs lag der Durchschnitt der Kinder im Bereich «Soziale Kompetenzen und Peerbeziehungen» bei 42.55 Punkten bzw. 3.87 Punkten pro Frage. Dies entspricht der Einschätzung «trifft eher zu», das heisst, die Kindern zeigen gemäss Spielgruppenleiterinnen mehrheitlich die oben genannten Verhaltensweisen. Um zu untersuchen, wie die Deutschkompetenzen und die sozialen Kompetenzen zusammenhängen, wurden bivariate Korrelationen gerechnet. Sowohl zum ersten wie auch zum zweiten Messzeitpunkt war die Korrelation signifikant (t1: $r = .617$, $p < .01$; t2: $r = .663$, $p < .01$). Das heisst, Kinder, die hohe Werte im Bereich Sprache und Kommunikation aufwiesen, wiesen auch hohe Werte im Bereich Sozialverhalten und Peerbeziehungen auf bzw. niedrige Werte im Bereich Sprache und Kommunikation hing mit niedrigen Werten im Bereich Sozialverhalten zusammen. Diese Resultate bestätigen den engen Zusammenhang zwischen der sprachlichen und der sozialen Entwicklung: sprachliche Fortschritte hängen mit Fortschritten in der sozialen Entwicklung zusammen.

5.4. Vergleich mit deutschsprachigen Kindern (Quasi-Kontrollgruppe)

Um die Frage zu beantworten, ob die verpflichteten Kinder in der Lage sind, ihren Rückstand auf monolingual deutschsprachige Kinder aufzuholen, wurden sie mit deutschsprachigen Kindern verglichen, die dieselbe Spielgruppe besuchten. Voraussetzung für die Aufnahme in die Quasi-Kontrollgruppe war, dass das jeweilige Kind monolingual deutschsprachig aufwuchs, dasselbe Geschlecht und dasselbe Alter aufwies wie das jeweilige verpflichtete Kind. Da die Spielgruppenleiterinnen zweier Pilotgemeinden zeitlich bereits stark belastet waren, wurden lediglich in zwei Pilotgemeinden deutschsprachige Kinder eingeschätzt. Aufgrund der Rahmenbedingungen der Spielgruppen, der Gruppenzusammensetzung und/oder fehlenden Einverständnisses der Eltern konnte nicht in allen Spielgruppen ein deutschsprachiges Quasikontrollkind eingeschätzt werden. Letztendlich konnten 12 deutschsprachige Kinder von den Spielgruppenleiterinnen mittels KiDiT eingeschätzt werden. Aufgrund dieser kleinen Anzahl können keine statistischen Vergleiche mit den verpflichteten Kindern gezogen werden und somit allfällige

Unterschiede zufällig entstanden sein. Stattdessen werden die beiden Gruppen deskriptiv miteinander verglichen.

Zum ersten Messzeitpunkt wiesen die deutschsprachigen Kinder einen Durchschnitt von 44.42 Punkten (SD = 10.83) im Bereich Sprache und Kommunikation auf. Damit lagen sie deutlich über dem Durchschnitt der verpflichteten Kinder (19.75). Dies überrascht nicht, wurden ja nur Kinder verpflichtet, die keine oder geringe Deutschkenntnisse aufwiesen. Beim zweiten Messzeitpunkt am Ende des Spielgruppenjahrs wiesen die deutschsprachigen Kinder einen Durchschnitt von 56.67 Punkten (SD = 2.12) auf, was pro Frage einem Wert von 4.72 entspricht (Maximum: 5). Die verpflichteten Kinder erreichten am Ende des Spielgruppenjahrs durchschnittlich 36.03 Punkte, was pro Frage 3.00 Punkten entspricht. Obwohl die verpflichteten Kinder also zum zweiten Messzeitpunkt deutlich höhere Werte aufwiesen, reichen ihre Deutschkenntnisse noch nicht an diejenigen von deutschsprachigen Kinder heran. Auch dies überrascht nicht, kann doch nicht davon ausgegangen werden, dass die Kinder nach einem Jahr mit rund 4 Stunden Spielgruppe pro Woche vollständig zu den deutschsprachigen Kindern aufschliessen können. Die Studie der Universität Basel (Grob, Keller & Trösch, 2014) hat gezeigt, dass sowohl die Dauer der Sprachförderung wie auch die Quantität der Sprachförderung, das heisst, die Anzahl Stunden, die die Kinder in den deutschsprachigen Einrichtungen verbringen, einen Einfluss auf den Zuwachs in den Deutschkenntnissen haben. Kinder mit einem stundenmässig höheren Betreuungsumfang, verfügten am Ende des Spielgruppenjahrs über signifikant bessere Deutschkenntnisse, ebenso Kinder, die die Gelegenheit hatten, länger eine ausserfamiliäre Bildungs- und Betreuungseinrichtung zu besuchen.

5.5. Interviews mit ausgewählten Kindergartenlehrpersonen

Die Kurzinterviews mit drei Kindergartenlehrpersonen wurden zu zwei Zeitpunkten durchgeführt: einmal, bevor Kinder aus dem Pilotprojekt im Kindergarten waren (Herbst 2017) und ein zweites Mal, als Kinder aus dem Pilotprojekt in den Kindergarten dieser Lehrpersonen eingetreten waren. Die Interviews wurden in Dialekt geführt und auf einen Tonträger aufgezeichnet. Die unten zitierten Aussagen wurden ins Standarddeutsche übersetzt. Die Interviews dauerten ca. 20 – 30 Minuten. Die Interviews wurden anschliessend inhaltsanalytisch untersucht.

Ziel der Interviews war es, festzuhalten, wie die Kindergartenlehrpersonen mehrsprachigen Kindern vor und nach der Einführung der Massnahme wahrnehmen. Die Interviewfragen bezogen sich auf die Themenbereiche «Deutschkompetenzen» (Beispielfrage: «Verstehen die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in ihrem Kindergarten einfache Aussagen auf Deutsch?»), «Peerbeziehungen» (Beispielfrage: «Kommunizieren bzw. interagieren die Kinder miteinander? Wie?») sowie «Selbständigkeit» (Beispielfrage: «Wie selbständig sind die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache?»). Bei den Interviews ging es

um die Wahrnehmung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache als Gesamtgruppe und nicht um Einschätzungen einzelner Kinder. Selbstverständlich gibt es zwischen den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zum Teil beträchtliche Unterschiede und die Aussagen treffen nicht auf alle Kinder dieser Gruppe zu. Dies wurde auch von den Kindergartenlehrpersonen festgestellt:

LP1: «Es gibt auch grosse Unterschiede, das muss man auch sagen»

Generell stellten die Lehrpersonen beim ersten Messzeitpunkt, also vor der Massnahme fest, dass die Kinder mit teilweise sehr geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten und deshalb von Anfang an benachteiligt seien. Sie verstehen einfache Aufträge nicht und die Lehrpersonen müssen Abläufe, Inhalte etc. mehrmals erklären, was bei einer Gruppengrösse von mehr als 20 Kindern nicht immer machbar sei.

LP1: «Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind im Nachteil, sie kommen nicht so schnell mit und man muss es nochmals zeigen. Und man hat ja, ja 22 oder 23 Kinder und man kann nicht jedes Mal nochmals erklären und jetzt schaue ich noch für dich. Also, sie sind wirklich im Nachteil.»

Die Kinder hätten teilweise auch noch nicht gelernt, bei den anderen Kindern zu beobachten, was diese machen und dies nachzuahmen. Bei der Selbständigkeit orten die Lehrpersonen Defizite bei den Kindern. Die Kinder hätten Mühe, Aufträge selbständig zu erledigen oder sich an- und ausziehen. Sie bleiben passiv und warten ab, bis sie Unterstützung von der Lehrperson erhalten. Es gebe aber auch Kinder, die schon sehr selbständig seien. Kinder mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen hätten auch Mühe, sich in den Strukturen des Kindergartenalltags zurechtzufinden. Diese Probleme hätten Kinder, die schon etwas Deutsch können, nicht oder weniger. Diese Kinder verstehen auch den Kindergartenalltag schneller. Die Lehrpersonen betonen, dass die Selbständigkeit aber wenig mit der Sprache zusammenhänge, sondern vielmehr mit der Erziehung. Es gebe auch deutschsprachige Kinder, die wenig selbständig seien.

LP2: «Die Selbständigkeit kommt aber eher von der Erziehung, das ist das Problem dort und das gibt es überall. Ich habe auch Schweizer Kinder, die Mühe mit Anziehen und Aufträgen haben.»

Ablösungsprobleme werden im Kindergarten keine festgestellt. Dies sei in den letzten Jahren kein Thema gewesen.

Häufig kommunizieren die Kindergartenlehrpersonen mit Hilfe von Gestik, Mimik, Bildkarten, Fotos, Piktogrammen u.ä. Wenn die Gruppe aus einem hohem Anteil aus mehrsprachigen Kindern bestehe, mache es den Kindergartenalltag schwierig. Abläufe, Regeln etc. seien schwer zu vermitteln, da sie von den Kindern nicht verstanden werden. Inhalte müssen stark heruntergebrochen werden, Sachinhalte können nur schwer vermittelt werden. Einige Aktivitäten (z. B. Bilderbücher erzählen) seien nicht oder

nur sehr beschränkt möglich. Die Lehrpersonen empfinden es deshalb als herausfordernd, allen Kindern gerecht zu werden, jenen mit guten Deutschkenntnissen und jenen mit wenig Deutschkenntnissen.

Zwischengespräche und der Austausch über Erlebnisse der Kinder ausserhalb des Kindergartens seien mit mehrsprachigen Kindern am Anfang des Deutscherwerbs nicht möglich, da sie es nicht verstünden:

LP3: «Das ist auch etwas, was fehlt. Ich kann nicht beim Znüni, die Schweizer Kinder, dann merke ich, mit ihnen kann ich diskutieren was macht deine Schwester zuhause und, und, so ein bisschen Kommunikation, das geht mit den anderen Kindern nicht, weil sie es gar nicht verstehen.»

Ein weiteres Problem sei, dass die Kinder unsicher seien, da sie ihre Bedürfnisse nicht mitteilen könnten, wie z. B. dass sie auf die Toilette müssen. Deutschsprachige Kinder könnten mitteilen, wenn sie ein Bedürfnis hätten, wie beispielsweise die Nase geputzt werden muss. Sie verstehen die Abläufe schneller und finden sich besser zurecht.

In Bezug auf die Beziehungen zu den gleichaltrigen Kindern stellen die Lehrpersonen fest, dass es wenig Austausch mit den deutschsprachigen Kindern gebe. Die mehrsprachigen Kinder bleiben mehrheitlich unter sich und es komme aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten selten zu einem gemeinsamen längeren Spiel mit deutschsprachigen Kinder. Manche Kinder mit wenig Deutschkenntnissen, die eher schüchtern sind, ziehen sich zurück und spielen vorwiegend alleine. Auch hier, bei der Integration in der Gruppe und beim gemeinsamen Spielen, zeige sich die Wichtigkeit der Sprache. Bei Konflikten können sich die mehrsprachigen Kinder nicht sprachlich mitteilen und es werden dann beispielsweise Dinge aus der Hand gerissen oder geschubst. Ein Teil der Lehrpersonen empfindet es bei Konflikten als schwierig, eine Lösung zu finden, da die Kinder sich nicht sprachlich mitteilen könnten:

LP2: «Bei Konflikten ist es schwierig, eine Lösung zu suchen, weil sie mir nicht genau mitteilen können, was passiert ist, weil die Sprachkenntnisse nicht vorhanden sind und es ist für mich, ich sehe auch nicht alles bei dieser grossen Gruppe, schwierig herauszufinden, was passiert ist, so dass man es fair lösen kann.»

Eine Lehrperson empfindet die Konfliktlösung nicht als Problem. Man finde schon irgendwie heraus, was das Problem sei und komme zu einer guten Lösung. Auch die Kinder fänden trotz eingeschränkter Deutschkenntnisse einen Weg, Konflikte adäquat zu lösen.

Beim zweiten Messzeitpunkt waren in den Kindergärten Kinder, die während eines Jahres eine Spielgruppe mit alltagsintegrierter Deutschförderung besucht haben. Die Lehrpersonen stellen grosse Verbesserungen zu den vorherigen Jahrgängen fest.

LP1: «Da hat man schon von Anfang an nicht bei Null anfangen müssen, wie es früher immer gewesen ist. Früher hat man gedacht, oh, kein einziges Wort verstehen sie und jetzt, dieses Jahr, muss ich sagen, dass es eigentlich... Auch meine Kollegin, die Deutsch bei den Kleinen gibt [...],

die sagt auch, dass man es bei den Kleinen merkt. Eine Gruppe hat es, die wirklich sehr gut sind, die schon fit sind. Dann hat es ein Grüppli, das nicht in der Spielgruppe war und das merkt man einfach.»

Die Verbesserungen zu den vorherigen Jahren betreffen verschiedene Bereiche. Zum einen verstehen die Kinder einfache Aussagen und Anweisungen, auch Regeln sind den Kindern schon bekannt. Dies erleichtert den Lehrpersonen die Arbeit sehr.

LP1: «Ich muss damit anfangen, dass ich einen grossen Unterschied merke. Es hat viele Kinder, die, ich will nicht sagen, dass sie schon sprechen wie ein Wasserfall, aber dass, sie verstehen schon viele Aufgaben. Vielleicht nicht beim ersten Mal, aber beim zweiten Mal. Man muss nicht dauernd wiederholen oder, oder mit Händen und Füßen zeigen [...]. Es ist ja noch nicht lange her, dass sie im Kindergarten sind, aber trotzdem wissen sie schon viel und wissen ganz genau, was man darf und was man nicht darf, weil sie alles schon viel besser verstehen. Und wenn sie manchmal noch nicht so erklären oder sich mitteilen können, sie verstehen es. Das ist ja schon viel.»

Die Kinder seien sich aufgrund des Spielgruppenbesuchs gewöhnt, Aufträge zu erhalten. Sie hätten zwar teilweise noch Mühe, die Anweisungen zu verstehen, aber sie hörten mehr zu und seien aufmerksamer.

Fortschritte werden von den Lehrpersonen auch bei der Sprachproduktion beobachtet. Die Kinder kennen einfache Begriffe bzw. Alltagswörter, wie z. B. «trinken» und können so ihre Bedürfnisse mitteilen. Auch kennen die Kinder bereits die wichtigsten Formulierungen wie «kannst du mir helfen?», «darf ich trinken?» etc. Dies mache es sowohl den Kindern wie auch den Lehrpersonen viel einfacher. Einige Kinder können sich sogar schon sehr gut verbal mitteilen.

Auch die Integration in die Gruppe sei viel problemloser verlaufen. Zum einen kannten sich einige Kinder bereits aus der Spielgruppenzeit, zum anderen aber auch, weil sie sich aufgrund des fortgeschrittenen Sprachverständnisses eher an Aktivitäten beteiligen können. Eine Lehrperson stellt fest, dass die mehrsprachigen Kinder und die deutschsprachigen Kinder nach wie vor eher unter sich bleiben und wenig miteinander in Kontakt treten. In Bezug auf Verhalten der Kinder in Konfliktsituationen finden die Lehrpersonen es schwierig zu beurteilen, ob Unterschiede auf die Massnahme zurückzuführen sind, da das Verhalten in Konflikten stark vom Charakter der Kinder und auch der Gruppendynamik abhängt. Eine Lehrperson beobachtet, dass dieses Jahr Konflikte selten körperlich ausgetragen werden. Die Kinder ziehen sich eher zurück oder fangen an zu weinen. Eine Lehrperson beobachtet, dass mehrsprachige Kinder Konflikte eher körperlich austragen, da ihnen die Deutschkompetenzen fehlen, um sich verbal zu wehren.

Bei der Selbständigkeit werden von den Lehrpersonen Unterschiede zu den vorherigen Jahren festgestellt. Die Kinder werden als sehr selbständig wahrgenommen und brauchen weniger Unterstützung von den Lehrpersonen.

LP2: «Ich finde schon, dass sie selbständiger sind. Weil sie mehr verstehen, können sie halt auch mehr ausführen, das macht ja auch Sinn.»

Von den Lehrpersonen wird aber auch bei diesem Bereich betont, dass es stark von der Erziehung abhängt und weniger davon, ob ein Kind deutschsprachig oder mehrsprachig sei.

Auch der Ablösungsprozess verlaufe viel schneller als in den Jahren zuvor. Das habe sich bereits beim Schnuppernachmittag gezeigt:

LP2: «Sogar am Schnuppernachmittag. Sie sind hereingekommen, sind abgessessen und haben mitgemacht und die Mütter hätten schon gehen können. Ehm, ja, eigentlich nach zwei Tagen habe ich normal Unterricht gemacht.»

I: «Und das ist anders als in den früheren Jahren?»

LP2: «Völlig. Völlig. Ja, sie haben einfach Vertrauen. Es ist so vieles: die Sprache ist da, die Kinder kennen sie schon, den Ablauf kennen sie schon, sie waren schon von der Mutter weg. Das ist, und auch die Eltern wissen schon, was sie machen müssen.»

Eine Lehrperson erwähnt explizit, dass sie die Massnahme begrüsse und ihre Arbeit dadurch sehr erleichtert werde.

Zusammenfassend nehmen die interviewten Lehrpersonen deutliche Verbesserungen zu den vorherigen Jahren in allen Bereichen wahr: Die Kinder verstehen Aussagen und Aufträge und können sie grösstenteils ausführen. Auch eigene Bedürfnisse können von den Kindern besser mitgeteilt werden. Zudem lernen die Kinder die Abläufe und Regeln im Kindergarten schneller – einerseits aufgrund der besseren Deutschkenntnisse, andererseits, weil sie aus der Spielgruppe die Strukturen bereits kennen. Die besseren Deutschkenntnisse erleichtern auch die Integration in die Gruppe und die Interaktionen mit den anderen Kindern. Bezüglich des Verhaltens in Konfliktsituationen können die Lehrpersonen keine eindeutigen Aussagen machen, da dies stark von Merkmalen der Kinder und der Gruppenkonstellation zusammenhänge. Die Kinder werden als selbständiger wahrgenommen und der Ablösungsprozess verläuft schneller. Auch in diesem Punkt wird von den Lehrpersonen festgestellt, dass vor allem die Erziehung die Selbständigkeit der Kinder beeinflusst. Alle Lehrpersonen betonen explizit die zentrale Rolle der Sprache für alle Entwicklungsbereiche.

5.6. Grenze Sprachförderbedarf

Insgesamt wurden in den vier Pilotgemeinden 298 ausgefüllte Fragebogen zurückgeschickt. Ein Fragebogen konnte nicht ausgewertet werden, da zu wenig Fragen beantwortet wurden. Die Berechnungen beruhen deshalb auf 297 Fragebogen. 136 Kinder wiesen eine nicht-deutsche Erstsprache auf und zwar entweder monolingual (= eine nicht-deutsche Muttersprache) oder bilingual (= das Kind hat eine nicht-deutsche Muttersprache, spricht daneben jedoch noch weitere Sprachen⁵); in den weiteren Ausführungen werden diese beiden Gruppen für die Berechnungen zusammengenommen und als DaZ-Kinder bezeichnet. 161 Kinder waren monolingual oder bilingual deutschsprachig (= Kind hat Deutsch als Erstsprache, spricht daneben noch weitere, nicht-deutsche Sprachen). In der Folge wird diese Gruppe deutschsprachige Kinder genannt.

Die Universität Basel geht in der Wirksamkeitsstudie davon aus, dass Kinder, deren Entwicklungsstand eine Standardabweichung oder mehr unter dem Mittelwert liegt, auf Unterstützung und kompensatorische Massnahmen für die Bewältigung schulischer oder beruflicher Anforderungen angewiesen sind. Demnach verfügen Kinder, die eine Standardabweichung oder mehr Rückstand auf deutschsprachige Kinder im Elternfragebogen aufweisen, über ungenügende Deutschkenntnisse und ihnen sollte Förderung zukommen (Grob, Keller und Trösch, 2014). Der Mittelwert der deutschsprachigen Kinder betrug 25.90. Diese Kinder erreichten im Schnitt also nahezu die maximal mögliche Punktzahl von 27. Im Gegensatz dazu betrug der Mittelwert der DaZ-Kinder 10.05 (Mittelwert monolinguale DaZ-Kinder = 5.88 Punkte), lag also erwartungsgemäss deutlich unter demjenigen der deutschsprachigen Kinder. Allerdings war in dieser Gruppe die Spannweite sehr gross. 17.81 Punkte im Fragebogen entsprechen einer Standardabweichung unter dem Mittelwert der deutschsprachigen Kinder. Dies würde bedeuten, dass Kinder verpflichtet werden, die im Fragebogen 17.81 Punkte und weniger erreichen. Dieser Wert ist etwas tiefer als der von der Universität Basel in ihrer Wirksamkeitsstudie der Basler Massnahme ermittelte Wert von 18.5.

5.7. Interviews mit ausgewählten Spielgruppenleiterinnen

Die Interviews mit den Spielgruppenleiterinnen, in deren Spielgruppen die beobachteten Kinder die grössten sprachlichen Fortschritte machen konnten, wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Ziel der Interviews war es, die festgestellten sprachlichen Fortschritte in Beziehung zu setzen mit Rahmenbedingungen der Spielgruppen sowie mit dem Wissen und dem Handeln der Fachpersonen.

⁵ Unter den weiteren Sprachen ist teilweise auch Deutsch. Das heisst, in dieser Gruppe sind auch Kinder vertreten, die eine nicht-deutsche Muttersprache sprechen sowie als weitere Sprache Deutsch. Analog zur Einteilung der Universität Basel werden diese Kinder den DaZ-Kindern zugeteilt.

Die befragten Spielgruppenleiterinnen betreuen jeweils eine Gruppe von acht bzw. zehn Kindern. Beide Spielgruppenleiterinnen sind dabei bisher alleine für alle Kinder verantwortlich gewesen. Bei Spielgruppenleiterin A jedoch ist in Zukunft eine Doppelleitung vorgesehen, d.h. jeweils zwei Fachpersonen sind für die gleiche Gruppe zuständig. Bei Spielgruppenleiterin B ergibt sich zwischendurch die Gelegenheit, auf die Hilfe einer Praktikantin oder eines Elternteiles zurückgreifen zu können. Da diese Hilfe jedoch nur sporadisch vorhanden ist, möchte die Spielgruppenleiterin B in Zukunft die Gruppengröße auf acht Kinder beschränken. Die Gruppen der befragten Spielgruppenleiterinnen setzen sich sehr unterschiedlich zusammen. Bei Spielgruppenleiterin A besteht eine Gruppe mehrheitlich Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen (80 % - 90 %), während die zweite Gruppe (Waldspielgruppe) sprachlich stärker durchmischt ist. Die Waldspielgruppe besteht aus 70 % deutschsprachigen Kindern und 30 % Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Bei Spielgruppenleiterin B setzt sich die Gruppe aus 60 – 70 % Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und 30 – 40 % deutschsprachigen Kindern zusammen. Sie weist darauf hin, dass viele Kinder dieser Gruppe bereits das zweite Jahr zu ihr kommen und deshalb in ihrem Deutscherwerb schon relativ fortgeschritten sind. Viele Kinder sind bereits gegen vier Jahre alt, darunter auch zwei Schweizer Kinder, die zurückgestellt wurden und mit ihrer Kommunikation die Sprache der mehrsprachigen Kinder positiv beeinflussten.

Beide befragten Spielgruppenleiterinnen weisen eine beachtliche Erfahrung von 15 – 16 Jahren als Spielgruppenleiterinnen aus. Beide haben die Spielgruppenleiterinnenausbildung (Grundausbildung) absolviert. Spielgruppenleiterin A hat sich in verschiedenen Weiterbildungen der IG-Spielgruppe vor allem mit den Themen Integration und Sprachförderung auseinandergesetzt, während Spielgruppenleiterin B nur wenige Weiterbildungen des Schweizerischen Spielgruppenverbandes (SSLV) besucht hat und ansonsten vor allem auf ihre Erfahrung, viel Beobachtung und ihr Interesse an den einzelnen Kindern setzt. Beide Spielgruppen haben kein explizit ausgearbeitetes Konzept für die Sprachförderung. Spielgruppe B betont, dass ein Konzept ihrer Idee des individuellen Eingehens auf die einzelnen Kinder im Weg stehen würde. Spielgruppe A hat ein Sprachförderkonzept, dass vor allem die alltagsintegrierte Sprachförderung fokussiert. Beide Spielgruppenleiterinnen tauschen sich regelmässig mit Kolleginnen aus.

In der Gestaltung der Sprachförderung betonen beide Spielgruppenleiterinnen, dass sie den Fokus auf die alltagsintegrierte Kommunikation mit den Kindern legen.

Spielgruppenleiterin A beschreibt folgende sprachförderliche Verhaltensweisen bzw. folgende Situationen, die sie für die Sprachförderung nutzt:

- Begleitung der Kinder im freien Spiel mit Sprache (Verbalisieren bzw. Versprachlichen der Handlungen der Kinder sowie der eigenen Handlungen)
- Rituale und fixe Abläufe im Alltag mit Sprache begleiten

- Alltägliche Situationen mit Sprache begleiten
- Sprache erfahren lassen / Dinge selber machen lassen und sprachlich begleiten
- Bewegung wird mit Sprache begleitet
- Bilderbücher anschauen
- Erstsprachen einbeziehen

Die Spielgruppenleiterin legt einen besonderen Fokus darauf, dass sie auf die Interessen der Kinder achtet und dort mit Sprache einsetzt, wo sie ein grosses Interesse des Kindes wahrnimmt. Sie setzt darauf, dass das Kind besonders aufmerksam und lernbereit ist, wenn es um Themen geht, die es besonders interessiert. Sie befragt die Eltern mit Fragebögen zu besonderen Interessen der jeweiligen Kinder. Bei der Sprachförderung ist ihr ausserdem wichtig, dass sie stets Dialekt spricht. Ganz allgemein versucht sie im Spielgruppenalltag möglichst viele Dinge und Handlungen mit Sprache zu benennen.

Spielgruppenleiterin B beschreibt ihre Sprachförderung folgendermassen:

- Gegenstandsbenennung im Kreis mit der gesamten Gruppe
- Lieder singen, kombiniert mit Bewegung
- Bilderbücher anschauen
- Alltagssituationen mit Sprache begleiten

Spielgruppenleiterin B setzt bei der Sprachförderung vor allem auf ihre Spontantät. Für sie ist es wichtig, auf Situationen stets frei und spontan reagieren zu können. Ihr Fokus liegt darauf, die einzelnen Kinder gut zu beobachten und mit Sprache auf sie zu reagieren. Sie setzt ausserdem stark darauf, dass sich die Kinder im Freispiel gegenseitig gut mit Sprache unterstützen. Sie greift deshalb öfters auch im Freispiel in die Gruppenzusammensetzung ein und bringt mehrsprachige Kinder gezielt mit deutschsprachigen Kindern zusammen.

Beide Spielgruppenleiterinnen setzen die Sprachförderung vor allem in der Gruppe im pädagogischen Alltag um. Eine explizite Förderung in Eins-zu-eins-Situationen kommt bei Spielgruppenleiterin A nicht vor (allenfalls in der Zukunft, wenn jeweils zwei Fachpersonen anwesend sein werden). Spielgruppenleiterin B versucht jeweils bei der Begrüssung eine kurze Eins-zu-eins-Situation zu schaffen, in der sie sich mit dem jeweiligen Kind unterhält und Sprache einbringt. Ansonsten findet bei Spielgruppenleiterin B die Sprachförderung vor allem in Gruppen von drei bis fünf Kindern statt.

Beide Spielgruppenleiterinnen benennen wenige konkrete Materialien, Methoden oder Aktivitäten, die sie als besonders wirkungsvoll für die Sprachförderung erlebt haben. Spielgruppenleiterin B hat die Erfahrung gemacht, dass vor allem mit (Alltags-)Objekten, welche die Kinder selber ausgewählt haben, die Sprachförderung besonders einfach gelingt, da das jeweilige Kind dann viel Aufmerksamkeit zeigt. Sie erwähnt ausserdem eine für sie besonders wirkungsvolle Methode, die den Kindern Spass mache:

Sie verpackt Gegenstände in einer Socke in einem Karton und lässt diese im Kreis rumgeben. Die Kinder dürfen den Gegenstand befühlen, rausnehmen und benennen.

Beide Spielgruppenleiterinnen betonen, dass ihnen die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder sehr am Herzen liege. Spielgruppenleiterin A veranstaltet jeweils pro Gruppe einen Elternabend, an dem sich alle kennenlernen können und sie sich mit den einzelnen Eltern austauschen kann. Ausserdem verschickt sie einen Infobrief an die Eltern zum Thema «Wie ein Kind eine Zweitsprache lernt». Spielgruppenleiterin B hat bisher stark auf die Mitarbeit der Eltern gezählt. Sie hat die Eltern angefragt, ob einzelne von ihnen Zeit hätten, einen ganzen Nachmittag in der Spielgruppe zu bleiben. Durch diese Entlastung kann sich die Spielgruppenleiterin einzelnen Kindern widmen und diese intensiv fördern. Auf die Unterstützung der Eltern möchte sie in Zukunft jedoch verzichten, da sie mit der sehr unterschiedlichen Bereitschaft der Eltern Mühe hat und nicht auf die Hilfe von einzelnen Eltern zählen möchte. Ganz allgemein pflegt Spielgruppenleiterin B jedoch ein offenes Haus, in dem die Eltern jederzeit willkommen sind. Betreffend Austausch über die Sprache der Kinder wartet sie grundsätzlich eher darauf, dass die Eltern von sich aus Fragen stellen.

6. Diskussion der Ergebnisse

6.1. Fortschritte der Kinder

Sowohl die Eltern wie auch die Spielgruppenleiterinnen berichten, dass die Mehrheit der verpflichteten Kinder Fortschritte in ihren Deutschkenntnissen gemacht haben.

6.1.1 Einschätzungen der Eltern

Nach Einschätzung der Eltern haben die verpflichteten Kinder in einem Jahr ihre Deutschkenntnisse signifikant verbessert. 59 % der Kinder haben nach einem Jahr Spielgruppe Grundkenntnisse in der deutschen Sprache erworben (Niveaus 4 – 6). Sie verstehen erste, häufig verwendete Wörter, Äusserungen sowie einfache Anweisungen und produzieren einzelne Wörter und Wortverbindungen. Grob, Keller & Trösch (2013) weisen jedoch darauf hin, dass Kinder auf Niveau 4 und 5 eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten aufweisen, da sie sie sich nur erswert mitteilen könnten und auf viele Kontexthinweise angewiesen seien. Somit sei anzunehmen, dass diese Kinder dem Unterricht im Kindergarten nur partiell folgen könnten. Insbesondere schwierig sei es für die Kinder, Lern- und Gesprächsinhalte zu verstehen, die sich nicht auf das Hier und Jetzt beziehen. Diese Kinder sind zwar erste Schritte im Deutscherwerb gegangen, benötigen aber auch im Kindergarten noch Unterstützung. 17 % der Kinder weisen nach einem Jahr Spielgruppe gute Deutschkenntnisse auf, können also ihre Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse differenziert auf Deutsch mitteilen. 24 % der Kinder befinden sich gemäss Einschätzung der Eltern in den Niveaus 1 – 3, weisen also nach wie vor keine oder nur geringe

Deutschkenntnisse auf. Diese Kinder benötigen im Kindergarten umfangreiche Unterstützungsmassnahmen und eine intensive Förderung. Dies betrifft vor allem jene Kinder, die auch am Ende des Spielgruppenjahrs keine sichtbaren Fortschritte erzielen konnten (s. unten).

Nach Einschätzung der Eltern verbesserten sich die Kinder nach einem Jahr Spielgruppe im Durchschnitt um 2.3 Sprachniveaus, die meisten um 2 oder 3 Niveaus. 22 % der Kinder durchliefen während des Spielgruppenjahrs vier, fünf oder sechs Niveaus, erzielten also gemäss ihren Eltern grosse Fortschritte. 14 % der Kinder hingegen konnten sich nur minimal oder gar nicht verbessern, stagnierten also auf demselben Niveau oder verbesserten sich um ein Niveau.

6.1.2 Vergleich mit Kindern mit keinen oder ungenügenden Deutschkenntnissen, die keine deutschsprachige Einrichtung besuchten (Kontrollkinder)

Obwohl es naheliegt, dass die erzielten Fortschritte der Kinder auf den Spielgruppenbesuch zurückzuführen sind, kann nicht ausgeschlossen werden, dass andere Faktoren (z. B. vermehrter Kontakt zu deutschsprachigen Personen im privaten Umfeld etc.) für den Fortschritt verantwortlich sind. Die verpflichteten Kinder wurden deshalb verglichen mit Kinder, die ebenfalls ungenügende Deutschkenntnisse aufwiesen, jedoch keine deutschsprachige Einrichtung besuchten (Kontrollkinder). Aufgrund der kleinen Anzahl Kontrollkinder können die festgestellten Unterschiede nicht statistisch überprüft werden. Die folgenden Ausführungen sind also rein deskriptiv. Die Kontrollkinder wiesen zum ersten Messzeitpunkt ähnliche Werte auf im Fragebogen auf wie die verpflichteten Kinder. Nach einem Jahr hingegen waren bei den Kontrollkindern, im Gegensatz zu den verpflichteten Kindern, nur minimale Fortschritte festzustellen. Die Kontrollkinder befanden sich allesamt in den Niveaus 2 und 3, wiesen also nahezu keine Deutschkenntnisse auf. Lediglich 10 % der verpflichteten Kinder befanden sich nach einem Jahr Sprachförderung in den Niveaus 1 und 2. 42 % der verpflichteten Kinder konnten hingegen nach einem Jahr einfache Äusserungen und Anweisungen verstehen und sich in Alltagssituationen verbal verständigen (Niveau 5 und 6). Etwas weniger als ein Fünftel wiesen gar gute Deutschkenntnisse auf. Der Unterschied der verpflichteten Kinder zu den nicht verpflichteten Kindern wird auch von einer der interviewten Kindergartenlehrperson explizit angesprochen.

Keines der Kontrollkinder hatte sich um mehr als ein Niveau verbessert, im Gegensatz zu den verpflichteten Kindern, die sich im Durchschnitt um 2.3 Niveaus verbessern konnten. 67 % der verpflichteten Kinder verbesserten sich um mindestens zwei Niveaus, 22 % sogar um vier oder mehr Niveaus. Die verpflichteten Kinder wiesen also nach einem Jahr Sprachförderung gemäss ihren Eltern deutlich bessere Deutschkenntnisse auf als die Kontrollkinder und konnten grössere Fortschritte erzielen. Allerdings wies auch bei den verpflichteten Kindern ein kleiner Anteil Kinder nach einem Jahr keine oder wenig Deutschkenntnisse auf und konnte sich nicht oder nur minimal verbessern.

6.1.3 Einschätzungen der Spielgruppenleiterinnen

Die Spielgruppenleiterinnen berichten ebenfalls von signifikanten Fortschritten der Kinder. Nach einem Jahr Sprachförderung in der Spielgruppe war ein Grossteil der Kinder zumindest teilweise in der Lage, sich in der deutschen Sprache zu äussern – Fragen zu stellen («Wieso», «Warum»), Verben und Adjektive zu verwenden, sich mit anderen Kindern abzusprechen etc. 24 % der Kinder, also beinahe ein Viertel, erzielten im Bereich Sprache und Kommunikation 48 Punkte und mehr, waren also in der Lage, sich differenziert in der deutschen Sprache mitzuteilen. 16 % der Kinder waren jedoch auch nach einem Jahr Spielgruppe noch stark darin eingeschränkt, sich in der deutschen Sprache mitzuteilen (23 Punkte und weniger im KiDiT-Fragebogen). Auch die Fortschritte waren nicht bei allen Kindern gleich gross: etwa ein Drittel der Kinder verbesserte sich nach Einschätzungen der Spielgruppenleiterinnen im Bereich Sprache und Kommunikation nicht oder nur geringfügig. Ein weiteres Drittel erzielte mittlere Fortschritte und ein Drittel der Kinder Fortschritte von mehr als 20 Punkten.

Die sprachliche und soziale Entwicklung hängen eng zusammen. Dieser Zusammenhang bestätigte sich auch in der vorliegenden Stichprobe: Die Deutschkenntnisse und die soziale Entwicklung korrelierten signifikant miteinander. Kinder, die im Bereich Sprache und Kommunikation höhere Werte erzielten, wiesen im Bereich Soziale Kompetenzen und Peerbeziehungen höhere Werte auf. Diese Resultate unterstreichen die zentrale Rolle der Sprache für weitere Entwicklungsbereiche, insbesondere die soziale Kompetenz. Sprachförderung verbessert nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten, sondern wirkt sich auch positiv auf die soziale Kompetenz aus.

Die Fortschritte der Kinder waren nicht in allen Spielgruppen gleich gross: Während in einigen Spielgruppen die Leiterinnen bei den Kindern beträchtliche Fortschritte feststellten, stagnierten in anderen Einrichtungen die Deutschkenntnisse der Kinder. Allerdings gilt es zu beachten, dass sich die Spielgruppen hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen (Gruppengrösse, sprachliche Durchmischung etc.) voneinander unterscheiden. Zudem hatten einzelne Spielgruppen nur ein oder zwei verpflichtete Kinder in ihren Gruppen, so dass positive bzw. negative Ausreisser (Kinder mit sehr wenigen bzw. sehr vielen Punkten) stark ins Gewicht fallen. Schliesslich liegen keine Informationen zu Faktoren vor, die den Deutschwerb des Kindes beeinflussen, wie z. B. der familiäre Kontext (Bildungshintergrund der Eltern, Anregungsgehalt in der Familie etc.) sowie individuelle Voraussetzungen der Kinder (allgemeiner Entwicklungsstand, Temperament, Fähigkeiten in der Erstsprache). Somit kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich die Kinder hinsichtlich dieser Faktoren ungleich auf die Spielgruppen verteilten (z. B. sich in einigen Spielgruppen gehäuft Kinder mit ungünstigen bzw. günstigen Voraussetzungen befanden) und die festgestellten Unterschiede darauf zurückzuführen sind.

6.1.4 Vergleich mit deutschsprachigen Kindern (Quasi-Kontrollgruppe)

Um festzustellen, ob die verpflichteten Kinder ihren Rückstand bezüglich der Deutschkenntnisse aufholen können, wurden sie mit deutschsprachigen Kindern, die ebenfalls eine Spielgruppe besuchten, verglichen. Aufgrund der kleinen Anzahl deutschsprachiger Kinder, konnten die beiden Gruppen nicht statistisch miteinander verglichen werden. Die folgenden Vergleiche sind also deskriptiv.

Obwohl die verpflichteten Kinder gemäss Spielgruppenleiterinnen signifikante Fortschritte in den Deutschkenntnissen machten und ein Grossteil der Kinder einfache Äusserungen und Anweisungen versteht und sich verbal äussern können, reichen ihre Deutschkenntnisse nach einem Jahr Sprachförderung nicht an diejenigen von deutschsprachigen Kindern heran. Etwas weniger als ein Viertel der Kinder weisen nach einem Jahr gute Deutschkenntnisse auf, können sich also differenziert in der deutschen Sprache mitteilen.

Bei einem Betreuungsumfang von rund vier Stunden pro Woche und einem Jahr Sprachförderung konnte allerdings nicht erwartet werden, dass alle verpflichteten Kinder über ähnlich gute Deutschkenntnisse verfügen wie die deutschsprachigen Kinder. Die Studie der Universität Basel (Grob, Keller & Trösch, 2014) ergab, dass sowohl die Quantität der Sprachförderung (Anzahl Stunden, die die Kinder in den deutschsprachigen Einrichtungen verbringen) wie auch die Dauer der ausserfamiliären Betreuung einen Einfluss auf die Deutschkenntnisse hat. Kinder mit einem stundenmässig höheren Betreuungsumfang verfügten am Ende des Spielgruppenjahrs über signifikant bessere Deutschkenntnisse. Bis zu einem ausserfamiliären Betreuungsumfang von 20 Stunden pro Woche war die Beziehung zwischen der Anzahl Stunden in einer Institution und den Deutschkenntnissen der Kinder nahezu linear. Ebenso zeigte sich, dass die Kinder umso bessere Deutschkenntnisse aufwiesen, je länger sie eine ausserfamiliäre Institution besuchten. Dabei hatte die Betreuungsdauer einen grösseren Effekt auf die Deutschkenntnisse als der Betreuungsumfang.

Im Hinblick auf eine mögliche Optimierung der Massnahme wären eine Erhöhung des Betreuungsumfangs pro Woche wie auch eine Verlängerung der Dauer der Massnahme (z. B. auf zwei Jahre vor dem Eintritt in den Kindergarten) also mögliche Optionen.

6.2. Einschätzungen der Lehrpersonen

Die Interviews mit ausgewählten Kindergartenlehrpersonen unterstützen die Einschätzungen der Eltern und Spielgruppenleiterinnen. Vor der Einführung der Massnahme konstatierten die Lehrpersonen, dass ein Grossteil der mehrsprachigen Kinder mit keinen oder sehr geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintritt. Diese Kinder sind nicht in der Lage, einfache Äusserungen und Anweisungen auf Deutsch zu verstehen und können sich nicht verbal mitteilen. Abläufe, Regeln und Inhalte seien schwer zu vermitteln. Auch die Integration in die Gruppe sei aufgrund von Verständigungsproblemen

erschwert. Bei der Selbständigkeit werden von den Lehrpersonen ebenfalls Defizite ausgemacht. Sie betonen jedoch auch, dass dies nichts mit der Mehrsprachigkeit zu tun habe, sondern mit der elterlichen Erziehung.

Nach Einführung der Massnahme nehmen die Lehrpersonen eine starke Verbesserung wahr. Die Verbesserungen zur Situation in den vorherigen Jahren betreffen verschiedene Bereiche. Die Kinder verstehen zum einen einfache Aussagen und Anweisungen. Aber auch Regeln und Abläufe lernen die Kindern schneller. Zum einen, weil sie sie aufgrund der fortgeschrittenen Deutschkenntnisse besser verstehen. Zum anderen kennen sie die Strukturen und Abläufe bereits aus der Spielgruppe. Dies erleichtere den Kindergartenalltag sehr. Fortschritte werden auch in der Sprachproduktion beobachtet: Die Kinder können ihre Grundbedürfnisse verbal mitteilen, einige weisen bereits gute Deutschkenntnisse auf. Die besseren Deutschkenntnisse erleichtern die Integration in die Gruppe und die Interaktionen mit den anderen Kindern. Auch der Ablösungsprozess sei schneller verlaufen. Von den Lehrpersonen wird allerdings betont, dass die Bereiche Ablösung, Selbständigkeit und Verhalten in Konflikten von der Erziehung und dem Temperament des Kindes abhängen. Zusammenfassend stellen die Lehrpersonen grosse Verbesserungen im Vergleich zu den Jahren vor der Einführung der Massnahme fest. Die Kinder treten mit besseren rezeptiven und produktiven Deutschkenntnissen in den Kindergarten auf, was sich in verschiedenen Bereichen bemerkbar macht. Sowohl für die Kinder wie auch für die Lehrpersonen ist damit der Einstieg in den Kindergarten einfacher und problemloser.

6.3. Grenze Sprachförderbedarf

Legt man für die Festlegung der Grenze für den Sprachförderbedarf entwicklungspsychologische Kriterien an, weisen Kindern, deren Deutschkenntnisse (ermittelt durch den Elternfragebogen) eine Standardabweichung und mehr unter dem Mittelwert der deutschsprachigen Kinder liegen, ungenügende Kenntnisse auf. Dies würde bedeuten, dass alle DaZ-Kinder mit 17.81 Punkten und weniger zum Besuch einer deutschsprachigen Spielgruppe während des Jahrs vor dem Kindertageeintritt (= Spielgruppenjahr) verpflichtet würden. In der Stadt Basel entschlossen sich die zuständigen Stellen aus pragmatischen Gründen, ein etwas weniger strenges Kriterium anzuwenden. Aktuell werden in Basel-Stadt Kinder verpflichtet, die 14.5 Punkte und weniger im Fragebogen erreichen.

Zu beachten ist weiter, dass die Punktzahl im Fragebogen nicht das einzige Kriterium für die Auswahl von zu verpflichtenden Kindern ist. Der Deutscherwerb von DaZ-Kindern wird von vielen Faktoren beeinflusst, z. B. von den Deutschkenntnissen der Eltern, der Kontakthäufigkeit zu deutschsprachigen Kindern/Personen, dem allgemeinen und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes, dem Bildungshintergrund der Eltern uvm.

Es kann deshalb unter Umständen sinnvoll sein, dass die zuständigen Stellen Kinder verpflichten, deren Punktzahl im Fragebogen zwar höher ist als derjenige von anderen Kindern, die jedoch ungünstige Entwicklungsbedingungen aufweisen.

6.4. Interviews mit den Spielgruppenleiterinnen

Aufschluss zu den Rahmenbedingungen in den Spielgruppen sowie die Umsetzung der Sprachförderung gaben Interviews mit zwei Spielgruppenleiterinnen, in deren Einrichtungen die Kinder grosse Fortschritte in ihren Deutschkenntnissen gemacht hatten. Wie die Befragungen zeigen, arbeiten die befragten Spielgruppenleiterinnen – im Vergleich mit anderen Spielgruppen – nicht unter besonders günstigen Rahmenbedingungen. Sie betreuen Gruppen mit einem relativ hohen Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und finden aufgrund der Betreuungssituation (Einerleitung) selten Zeit für eine intensive Förderung in Ein-zu-Eins-Situationen. Einen besonderen Fokus legen beide befragten Spielgruppenleiterinnen auf die alltagsintegrierte Sprachförderung. Sie lassen sich bei der Sprachförderung vom Potenzial alltäglicher Situationen und vor allem von den Interessen und Bedürfnissen der einzelnen Kinder leiten. Gesprächsanlässe, die sich aus Routinesituationen (Toilettengang, An- und Ausziehen etc.), im Spiel und beim Bilderbucherzählen ergeben, werden konsequent für die Sprachförderung genutzt. Grossen Wert legen die Spielgruppenleiterinnen darauf, eigene Handlungen sowie Handlungen der Kinder sprachlich zu begleiten, was den Deutscherwerb der Kinder begünstigt. Beide Spielgruppenleiterinnen zeigen ein ausgeprägtes Interesse für die Kinder der Spielgruppe. Sie versuchen, deren individuellen Eigenschaften wahrzunehmen und ihre Sprachförderung auf die jeweiligen Interessen der Kinder abzustimmen. Beide Spielgruppenleiterinnen verlassen sich dabei auf ihre langjährige Erfahrung als Spielgruppenleiterin. Der Einbezug der Eltern durch Elternanlässe, Informationen und Mitarbeit ist beiden Spielgruppenleiterinnen ein grosses Anliegen.

6.5. Fazit

Insgesamt deuten die Resultate darauf hin, dass ein grosser Teil der Kinder nach einem Jahr Spielgruppe Grundkenntnisse in der deutschen Sprache erworben hat und zumindest teilweise in der Lage ist, sich auf Deutsch zu verständigen sowie einfache Äusserungen und Anweisungen zu verstehen. Je nach Quelle (Eltern oder Spielgruppenleiterinnen) tritt etwas weniger als ein Viertel bzw. 17 % der verpflichteten Kinder nach dem einjährigen Besuch der Spielgruppe mit guten Deutschkenntnissen in den Kindergarten ein. Demgegenüber fehlen auch nach einem Jahr Sprachförderung in der Spielgruppe rund 24 % (Einschätzung Eltern) bzw. 16 % (Einschätzung Spielgruppenleiterinnen) der Kinder Grundkenntnisse in der deutschen Sprache. Diese Kinder weisen darauf hin, dass auch im Kindergarten noch

Unterstützung nötig ist. Zu beiden Messzeitpunkten waren die interindividuellen Unterschiede der Kinder beträchtlich – sowohl in Bezug auf die erreichten Deutschkompetenzen wie auch in Bezug auf die Fortschritte. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder korrelierten signifikant mit der sozialen Entwicklung: Kinder mit guten Deutschkompetenzen wiesen auch höhere Werte beim Sozialverhalten und den Peerbeziehungen auf. Die Resultate bestätigen den engen Zusammenhang der sprachlichen Entwicklung und der sozialen Entwicklung.

Die Lehrpersonen nehmen eine markante Verbesserung zu den Jahren vor der Einführung der Massnahme wahr: ein Grossteil der Kinder trete mit Grundkenntnissen in der deutschen Sprache in den Kindergarten ein, versteht also einfache Äusserungen und Anweisungen und kann seine Grundbedürfnisse mitteilen. Dies erleichtere den Kindern den Einstieg in den Kindergarten und die Integration in die Gruppe.

Der Vergleich mit Kindern mit ungenügenden Deutschkenntnissen, die keine deutschsprachige Einrichtung besuchten (Kontrollkinder), zeigt, dass die verpflichteten Kinder am Ende des Spielgruppenjahrs bessere Deutschkenntnisse aufweisen. Die grosse Mehrheit der verpflichteten Kinder erwarb Grundkenntnisse in der deutschen Sprache. Die Kontrollkinder dagegen weisen nach einem Jahr nach wie vor keine oder nur geringe Deutschkenntnisse auf. Obwohl die verpflichteten Kinder nach einem Jahr Sprachförderung signifikante Fortschritte erzielt haben und Grundkenntnisse in der deutschen Sprache erworben haben, gelang es ihnen noch nicht, den Rückstand in den Deutschkompetenzen auf die deutschsprachigen Kinder (Quasi-Kontrollkinder) aufzuholen. Etwas weniger als ein Viertel der verpflichteten Kinder weist gute Deutschkenntnisse und damit vergleichbare Kompetenzen wie die Quasi-Kontrollkinder auf.

Dass ein Grossteil der verpflichteten Kinder ihren Rückstand auf die deutschsprachigen Kinder nicht aufholen kann, konnte allerdings auch nicht erwartet werden, da sich u.a. sowohl die Dauer wie auch die Quantität auf die Deutschkenntnisse der Kinder auswirkt (Grob, Keller & Trösch, 2014). Hinsichtlich einer Optimierung der Massnahme wären also eine Verlängerung der Massnahme (z. B. auf zwei Jahre vor dem Eintritt in den Kindergarten) und eine Erhöhung des Betreuungsumfangs pro Woche mögliche Wege, um die Effektivität der Sprachförderung zu erhöhen.

Einschränkend ist anzumerken, dass nur eine sehr kleine Kontrollgruppe bzw. Quasi-Kontrollgruppe zur Verfügung stand. Aufgrund der kleinen Anzahl Kontrollkinder bzw. Quasi-Kontrollkindern konnten keine statistischen Analysen durchgeführt werden. Die Fortschritte der verpflichteten Kinder können also nicht statistisch in Bezug gesetzt werden zu jenen von Kindern mit ungenügenden Deutschkenntnissen, die nicht verpflichtet wurden bzw. zu deutschsprachigen Kindern. Die beschriebenen Resultate und der Vergleich basieren auf wenigen Kindern und können nicht verallgemeinert werden.

Schliesslich kann nicht mit Sicherheit gefolgert werden, dass die Fortschritte der Kinder in den Deutschkenntnissen auf den Spielgruppenbesuch zurückzuführen, auch wenn dies plausibel erscheint. Dieser Kompetenzzuwachs kann auch aus anderen Faktoren, die in der vorliegenden Evaluation nicht erhoben wurden, resultieren, beispielsweise durch den Kontakt zu deutschsprachigen Kindern und Personen ausserhalb der Spielgruppe (z. B. auf dem Spielplatz, in der Nachbarschaft, durch Besuche) oder die vermehrte Verwendung der deutschen Sprache innerhalb der Familie (z. B. durch ein Elternteil oder ältere Geschwister).

Trotz der beschriebenen Einschränkungen kann festgehalten werden, dass die Massnahme, wie sie im Kanton Solothurn umgesetzt wurde, einen positiven Effekt auf die Deutschkenntnisse der verpflichteten Kinder hatte: nach einem Jahr Spielgruppenbesuch haben diese Kinder signifikante Fortschritte in ihren Deutschkompetenzen erzielt. Ein Grossteil der Kinder hat Grundkenntnisse in der deutschen Sprache erworben, etwas weniger als Viertel tritt mit guten Deutschkenntnissen in den Kindergarten ein.