
Wirkungsüberprüfung Kita-integrierte Sprachförderung und Empfehlungen zu deren Weiterentwicklung

Hansjakob Schneider
Maja Holte
Claudia Neugebauer
Betül Usul

Mitarbeit

Angela Nyffeler

Auftraggeber

Sozialdepartement sowie Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich

Empfohlene Zitation:

Schneider, Hansjakob, Maja Holte, Claudia Neugebauer und Betül Usul (unter Mitarbeit von Angela Nyffeler).
2024. Wirkungsüberprüfung Kita-integrierte Sprachförderung und Empfehlungen zu deren Weiterentwicklung.
Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Zürich, 31. Oktober 2024

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS.....	I
EXECUTIVE SUMMARY.....	I
AUFTRAG UND ÜBERBLICKSRESULTATE	I
RESULTATE	II
EMPFEHLUNGEN	IV
1. EINLEITUNG	1
DAS PROGRAMM «GUT VORBEREITET IN DEN KINDERGARTEN»	1
AUFTRAG	2
VORGEHEN	2
STRUKTURIERUNG DES BERICHTS.....	3
DANK	3
BEGRIFFE UND ABKÜRZUNGEN.....	3
2. EINSCHÄTZUNGEN DES PERSONALS	4
2.1 FRAGEBOGENSTUDIE.....	4
2.1.1 <i>Fragebogenstudie FaBe</i>	4
2.1.2 <i>Fragebogenstudie Kita-Leitungen</i>	10
2.1.3 <i>Resultate der gesamten Fragebogenstudie</i>	18
2.2 INTERVIEWSTUDIE	19
2.2.1 <i>Interviews mit Fachpersonen Betreuung</i>	19
2.2.2 <i>Interviews mit Kita-Leitungen</i>	25
2.3 EINSCHÄTZUNGEN DES PERSONALS: ZUSAMMENFASSUNG.....	32
3. INTERAKTIONSQUALITÄT: VIDEOGRAFIESTUDIE.....	33
3.1 VORGEHEN	33
3.1.1 <i>Stichprobe</i>	33
3.1.2 <i>Erhebungen</i>	35
3.1.3 <i>Auswertungsverfahren</i>	35
3.2 RESULTATE	39
3.3 ZUSAMMENFASSUNG INTERAKTIONSQUALITÄT	42
4. WIRKSAMKEIT: SPRACHENTWICKLUNG.....	43
4.1 STICHPROBE	43
4.1.1 <i>Stichprobe Stadt Zürich</i>	43
4.1.2 <i>Stichprobe ausserhalb der Stadt Zürich</i>	46
4.2 VARIABLEN	46
4.2.1 <i>Sprachstandsvariablen</i>	46
4.2.2 <i>Kontrollvariablen</i>	47
4.3 AUSWERTUNGSSTRATEGIEN	51
4.4 RESULTATE	52
4.4.1 <i>Unterschiede KiD- vs. Nicht-KiD-Kinder innerhalb der Stadt Zürich</i>	52
4.4.2 <i>Unterschiede der Teilstichprobe KiD-Zürich vs. Nicht-KiD in der Stadt Dietikon</i>	56
4.4.3 <i>Wirksamkeitsanalysen innerhalb der KiD-Gruppe</i>	57
4.5 ZUSAMMENFASSUNG DER RESULTATE	61
5. DISKUSSION UND EMPFEHLUNGEN.....	62
5.1 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	62





5.1.1	<i>Ebene Personal</i>	62
5.1.2	<i>Ebene Kinder</i>	63
5.1.3	<i>Diskussion der Ergebnisse</i>	64
5.2	EMPFEHLUNGEN	66
5.2.1	<i>Empfehlungen zur Steigerung der Prozessqualität</i>	66
5.2.2	<i>Empfehlungen zur Steigerung der Strukturqualität</i>	68
5.3	ABSCHLIESSENDES FAZIT	72
LITERATURVERZEICHNIS		73
ANHÄNGE		75
ANHANG A: FRAGEBOGEN FÜR FABES		76
ANHANG B: FRAGEBOGEN FÜR KITA-LEITUNGEN		80
ANHANG C: INTERVIEWLEITFADEN FÜR FABES		84
ANHANG D: INTERVIEWLEITFADEN FÜR KITA-LEITUNGEN		85
ANHANG E: VERGISSMEINNICHT DER SPRACHFÖRDERUNG		87



Executive Summary

Die Evaluation «Wirkungsüberprüfung Kita-integrierte Deutschförderung und Empfehlungen zu deren Weiterentwicklung» wurde gemeinsam von zwei Stadtzürcher Departementen, dem Sozialdepartement und dem Schul- und Sportdepartement, in Auftrag gegeben und von der Pädagogischen Hochschule Zürich (Prof. Dr. Hansjakob Schneider und Team) bearbeitet. Der vorliegende Evaluationsbericht dokumentiert die Arbeiten, die Resultate und die Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms «Kita-integrierte Deutschförderung».

Auftrag und Überblicksresultate

Dem KiD-Programm liegt ein Modell zugrunde, das von einer direkten und einer indirekten Wirkung von externen coaches auf die Deutschentwicklung von KiD-Kindern ausgeht. Direkt fördern die coaches die KiD-Kinder im 1:1-Kontakt und indirekt über das Coaching der Betreuenden dieser Kinder. Vor dem Hintergrund dieser Anlage formulierten die Auftraggebenden Fragestellungen, die sich auf die Ebene des Personals und auf die Ebene der Kinder beziehen. Die untenstehende Tabelle führt diese Fragestellungen auf, zeigt, mit welchen Methoden ihre Beantwortung angegangen wurde und symbolisiert den Grad der Bejahung der einzelnen Fragestellungen mit Antwortstreifen. Diese bestehen aus 6 Segmenten, wobei der Grad der Bejahung mit der Einfärbung der Segmente angezeigt wird. Wenn der Bejahungswert über dem Mittelwert liegt, wird die Farbe **Grün** verwendet. **Orange** zeigt an, dass die Frage knapp oder nur teilweise bejaht wird, die Verwendung von **Rot** würde bedeuten, dass die Frage verneint wird (dieser Fall kommt aber in der vorliegenden Evaluationsstudie nicht vor). Diese Überblicksdarstellung gibt naturgemäss einen vereinfachten Eindruck, für differenziertere Einschätzungen sind die Kapitel 2 bis 5 zu konsultieren.

Fragestellungen Personal	Untersuchungsvorgehen
<p>(a) Wenden die Kita-Fachpersonen die verschiedenen Sprachfördertechniken an?</p> <p>Nein  Ja</p>	<p>Videografie von einstündigen Sequenzen in ausgewählten Kitas</p>
<p>Werden diese Sprachfördertechniken auch in der Interaktion mit anderen Kindern angewendet?</p> <p>Nein  Ja</p>	
<p>(b) Können die Kita-Fachpersonen den Entwicklungsstand der Kinder kompetent einschätzen?</p> <p>Nein  Ja</p>	<p>Fragebogen, Interview</p>
<p>(c) Findet der Wissenstransfer innerhalb des Kita-Personals statt?</p> <p>Nein  Ja</p>	<p>Fragebogen, Interview</p>

Fragestellungen Kinder	Untersuchungsvorgehen
<p>(d) Sind KiD-Kinder gut auf den Kindergarten vorbereitet, können sie sich auf (Schweizer-) Deutsch verständigen und verstehen einfache Sätze auf Deutsch?</p> 	<p>Sprachstandserhebungen im Alter von durchschnittlich 3, 4;4 und 5;2 Jahren</p>
<p>(e) Sind KiD-Kinder besser auf den Kindergarten vorbereitet als diejenigen Kinder mit Deutschförderbedarf, die nicht in eine (KiD) Kita eingetreten sind?</p> 	<p>Interventionsdesign mit Gruppe KiD und versch. Kontrollgruppen; Vergleich der durchschnittlichen Sprachentwicklung der Gruppen</p>

Zusätzlich umfasst der Auftrag die Formulierung von Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Angebots.

Resultate

Zur Beantwortung der oben genannten Fragestellungen wurden Fragebögen, Interviews, die Videografie von Alltagsinteraktionen in den Kitas und Sprachstandserhebungen eingesetzt. Die Resultate der Evaluationsstudie werden im Folgenden entlang der Fragestellungen präsentiert:

(a) *Wenden die Kita-Fachpersonen die verschiedenen Sprachförderstechniken an? Werden diese auch in der Interaktion mit anderen Kindern angewendet?*

Diese Fragen können grundsätzlich bejaht werden.

- Die Analyse der einstündigen Videos aus 19 ausgewählten Kitas zeigt, dass viele Strategien der alltagsintegrierten Sprachförderung eingesetzt werden. Der quantifizierte Gesamtmittelwert der Interaktionsqualität liegt mit 3.2 knapp über einer mittleren Interaktionsqualität.
- Allerdings unterscheiden sich die FaBes z.T. erheblich in der Interaktionsqualität.
- Zwei Sprachförderstrategiebereiche erweisen sich als besonders anspruchsvoll: *Anregung* (z.B. Kind zum Erzählen ermutigen) und *Sprachliche Mittel* (sprachliche Mittel bereitstellen, z.B. Wortschatz oder Formulierungen). Hier bewegen sich die FaBes im Bereich zwischen eher tiefer und mittlerer Interaktionsqualität.

(b) *Können die Kita-Fachpersonen den Entwicklungsstand der Kinder kompetent einschätzen?*

Auch diese Frage ist mit Ja zu beantworten. Vorsicht ist allerdings geboten, weil es sich im Wesentlichen um Selbsteinschätzungen der FaBes in Fragebögen und Interviews handelt.

(c) *Findet der Wissenstransfer innerhalb des Kita-Personals statt?*

Auch diese Fragestellung lässt sich bejahen.

Der Wissenstransfer findet sehr intensiv zwischen coach und KiD-FaBe statt. Die meisten FaBes fühlen sich durch die Beobachtung der coaches in der Arbeit mit den (KiD-)Kindern und durch die anschliessenden Reflexions- und Planungsgespräche fachlich gestärkt. Mehrfach wird der Wunsch nach einer Intensivierung der Arbeit der coaches in den Kitas geäussert.

Ziemlich intensiv wird der Wissenstransfer auf der Ebene der KiD-Gruppen gepflegt. Dort vermitteln die KiD-FaBes ihr Wissen den anderen FaBes. Dabei spielen die Proram-Materialien wie das so

genannte «Vergissmeinnicht der Sprachförderung» und die Merksätze (beides wird oft gut sichtbar aufgehängt) eine wichtige Rolle.

Auf der Ebene der Gesamtkita werden Weiterbildungseinheiten zur alltagsintegrierten Sprachförderung organisiert. Zudem wird das KiD-Programm auch an Gesamtteamsitzungen immer wieder thematisiert. Allerdings ist auf der Ebene der Kita-Leitungen in einigen Fällen das Wissensmanagement bezüglich des KiD-Programms noch optimierbar.

Grundsätzlich kann ein Verlust beim Wissenstransfer zwischen coach und KiD-FaBe und zwischen KiD-FaBe und Kind festgestellt werden. Dieser «Reibungsverlust» kommt zwar bei allen Transferprozessen grundsätzlich vor, könnte aber mit verschiedenen Massnahmen vermindert werden.

(d) *Sind KiD-Kinder gut auf den Kindergarten vorbereitet, können sie sich auf (Schweizer-)Deutsch verständigen und verstehen einfache Sätze auf Deutsch?*

Diese Frage ist eher verneint zu werden. Zwar können sich die meisten KiD-Kinder irgendwie ausdrücken und sie verstehen auch schon einiges. Allerdings erreichen sie im Kindergarten im SGW1 im Durchschnitt Niveau 2 (sie verstehen einfache Wörter, aber noch nicht unbedingt einfache Sätze). Sie erfüllen damit die in der Frage genannten Anforderungen noch nicht ganz, aber fast.

(e) *Sind KiD-Kinder besser auf den Kindergarten vorbereitet als diejenigen Kinder mit Deutschförderbedarf, die nicht in eine (KiD-)Kita eingetreten sind?*

Diese Frage ist für die Hauptzielgruppe der Kinder mit besonders hohem Deutschförderbedarf, die spezifisch für das KiD-Programm in die Kita eingetreten sind, zu bejahen. Es zeigt sich für diese Gruppe ein leicht positiver und signifikanter Entwicklungsunterschied im Vergleich zur Kontrollgruppe der Kinder ausserhalb des Programms. Betrachtet man allerdings alle Kinder mit Deutschförderbedarf im KiD-Programm (also auch diejenigen, die bereits vor dem letzten Kita-Jahr eine Kita besuchten), so ist kein signifikanter Entwicklungsunterschied feststellbar. Insofern ist die pauschal formulierte Fragestellung eher zu verneinen.

Weiter bestätigen unsere Auswertungen den bekannten Befund, dass der Kita-Besuch an sich die Sprachentwicklung in Deutsch im Vergleich zu Kindern ohne Kita-Betreuung sehr signifikant steigert.

Weitere Befunde

Als grundsätzlich zu optimierende Punkte werden folgende erwähnt:

- In einigen Kitas wird der häufige Wechsel von coaches beklagt und es wird eine **grössere Konstanz bei der Zuteilung der coaches** gewünscht.
- Weiter wird ein **Ausbau des Programms** gewünscht.
- FaBes und Kita-Leitungen von **Kitas mit längerer KiD-Erfahrung** wünschen sich eine **gezieltere Weiterentwicklung ihres Personals**.
- Von FaBes und von Kita-Leitungen wird beklagt, dass der **Personalmangel zu Schwierigkeiten** in der Organisation des Programms führe.
- Je höher die erhobene **Interaktionsqualität** von FaBes ist, desto mehr Fortschritt machen die geförderten Kinder. Dieser Zusammenhang muss allerdings angesichts der kleinen Videostichprobe mit Vorsicht interpretiert werden. Er spricht aber grundsätzlich dafür, dass sich eine Verbesserung der Interaktionsqualität durch die Schulung der FaBes lohnen kann.

Zusammenschau der Resultate

In der Übersicht zeigen diese Ergebnisse ein gemischtes Bild: Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die KiD-FaBes die Sprachfördertechniken mehr oder weniger häufig und versiert einsetzen, dass sie berichten, den Entwicklungsstand der Kinder einschätzen zu können und dass ein Wissenstransfer von den KiD-FaBes zu den anderen FaBes (besonders innerhalb der Gruppen) stattfindet.

In den Selbstaussagen der allermeisten Kita-Angestellten drückt sich eine hohe Grundzufriedenheit mit dem Programm aus, insbesondere empfinden viele von ihnen das Programm als spezifisch für die KiD-Kinder wirksam. Gleichzeitig wünschen sich die Angestellten mehr Konstanz im Programm: Einerseits auf der Seite der Kitas, denn das Thema Personalmangel wird als Faktor genannt, der die Planung und die Durchführung des Programms erschwert. Andererseits wird gewünscht, dass coaches den Kitas längerfristig zugeteilt werden. Und mehrheitlich würde ein Ausbau des Programms befürwortet. Die Coaching-Besuche könnten bspw. häufiger stattfinden oder von längerer Dauer sein. Vereinzelt wird sogar vorgeschlagen, dass die coaches mit einem festen Pensum in den Kitas angestellt würden.

Die statistischen Resultate zur Wirksamkeit des Programms zeigen ein differenziertes Bild: Die Wirksamkeit des Programms kann einzig für die Kinder mit besonders hohem Deutschförderbedarf bestätigt werden. Allerdings hängt der Erfolg von Sprachfördermassnahmen neben deren Qualität auch von ganz vielen anderen Faktoren ab: von der allgemeinen und der sprachlichen Intelligenz eines Kindes, von der sprachlichen Förderung in der Familie, von der Herkunftssprache oder von der Kontaktdauer und -intensität mit der Zielsprache u. v. a. Insofern ist der beschränkte Effekt nicht geringzuschätzen. Insbesondere gelingt es dem Programm, den Rückstand der ins letzte Kita-Jahr eingetretenen Kinder gegenüber der Kontrollgruppe aufzuheben.

Empfehlungen

Vor dem Hintergrund der oben umrissenen Befunde werden Empfehlungen abgeleitet, die hier auszugsweise präsentiert werden.

Empfehlung 1: Die FaBes sollten besonders in den anspruchsvollen Förderbereichen des Anregens und des Anbietens von sprachlichen Mitteln weitergebildet werden. Dazu eignet sich eine Verschiebung der Rolle der FaBes: Sie sollen im Coaching von Beobachtenden zu Handelnden werden. Es sollte also nicht mehr ihr Beobachten von coaches im Vordergrund stehen, sondern umgekehrt sollten die coaches die FaBes bei der Arbeit beobachten und deren Handeln mit den FaBes gemeinsam reflektieren. Dafür eignet sich die Videografie des FaBe-Handelns und die gemeinsame Analyse davon (Videocoaching) besonders gut.

Empfehlung 2: Alltagsintegrierte Sprachförderung sollte in der Weiterbildung der FaBes noch deutlicher präsentiert werden als eine Orientierung an den Kindern und ihren Interessen und nicht am (vorbereiteten) Gegenstand der Interaktion. Für Kinder, deren Sprachentwicklung bereits etwas fortgeschrittener ist, sind spezifische Fördermassnahmen zu ergreifen.

Empfehlung 3: Die Ausbildung zur Fachpersonen Betreuung muss weiter professionalisiert werden.

Empfehlung 4: In Kitas wird die Funktion einer besonders für die Sprachförderung ausgebildeten Person geschaffen, dadurch wird die Sprachförderung im Team verbindlich verankert.

Empfehlung 5: Die Behörden ergreifen Massnahmen, welche die Attraktivität des Berufs der FaBes in Kitas erhöhen.

Empfehlung 6: Die Aus- und Weiterbildung für Kita-Leitende wird (im Bereich der Implementierung von Sprachfördermassnahmen und dem Aufbau von Wissensmanagement) professionalisiert.

Empfehlung 7: Die Behörden unternehmen Anstrengungen, um möglichst vielen Familien mit Kindern mit Deutschförderbedarf die Kita-Betreuung zu ermöglichen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Kindern mit besonders hohem Deutschförderbedarf.

Empfehlung 8: Das KiD-Programm kann ausgedehnt werden, indem mehr KiD-Kinder pro Gruppe aufgenommen werden, indem jüngere Kinder aufgenommen werden und indem die Eltern der Kinder stärker in den Prozess einbezogen werden.

1. Einleitung

Seit dem Schuljahr 2017/18 bietet die Stadt Zürich im Rahmen des Programms «Gut vorbereitet in den Kindergarten (GvidK)» die Kita-integrierte Deutschförderung (KiD) an. Ziel des Programms GvidK ist es, mehrsprachige Kinder mit geringen Deutschkenntnissen in Kitas gezielt sprachlich zu fördern. Ebenso sollen die Sprachförderkompetenzen des Kitapersonals gestärkt werden. Nach einer Pilotphase (2017-2019) und aufgrund einer Evaluation wurde das KiD-Konzept im Programmjahr 2020/21 definitiv in allen Schulkreisen der Stadt Zürich eingeführt und die Anzahl geförderter Kinder wird seither schrittweise erhöht. Die Mitwirkung ist sowohl für die Eltern der Kinder mit einem Deutschförderbedarf wie auch für die Kitas freiwillig. Den Auftrag für die Durchführung von KiD hat die Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG). Die Leistungsvereinbarung der Stadt Zürich mit der PHSG läuft bis Sommer 2025. Eine erste Evaluation von KiD wurde durch Infrac vorgenommen (Stern, Schwab Cammarano und von Dach 2020). Die Evaluation beruhte auf Interviews mit verschiedensten Akteur:innen und zog eine positive Gesamtbilanz: die Kitabesuchsquote von Kindern mit Deutschförderbedarf konnte erhöht werden, die Projektkinder waren durch den Kitabesuch besser auf den Kindergarten vorbereitet und die Kitas konnten im Bereich der Sprachförderung erfolgreich gestärkt werden (Stern, Schwab Cammarano und von Dach 2020, 18ff.). Der Bericht hob allerdings auch hervor, dass die Interviewdaten nicht geeignet waren, um die Wirksamkeit von KiD im strengen Sinn zu beurteilen. Dazu wäre ein Evaluationsdesign mit einer Kontrollgruppe und der KiD-Gruppe notwendig (Stern, Schwab Cammarano und von Dach 2020, 15).

Die Stadt Zürich reagierte auf diese Empfehlung mit der Offertausschreibung für ein Evaluationsprojekt, das die Wirksamkeit des KiD-Programms abklären soll. Der Auftrag für diese Evaluationsstudie ging anfangs 2023 an die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH).

Das Programm «Gut vorbereitet in den Kindergarten»

Die Stadt Zürich verschickt an alle Erziehungsberechtigten anderthalb Jahre bevor deren Kinder in den Kindergarten eintreten einen Fragebogen, mit dem sie den Stand der Deutschkenntnisse ihrer Kinder einschätzen können. Eltern von Kindern mit besonders hohem Deutschförderbedarf werden animiert, ihre Kinder in eine Kita des KiD-Programms zu schicken.

Das Programm der Kita-integrierten Sprachförderung wurde entwickelt und wird umgesetzt von einem Team vom Institut «Frühe Bildung 0 bis 8» der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG). Das Sprachförderkonzept der PHSG beruht auf einem Wirkungsmodell, das systemisch verschiedene Ebenen einbezieht (Vogt 2019, 13f.):

- (a) Die Förderung von Kindern mit Deutschförderbedarf, die ins Programm aufgenommen werden (KiD-Kinder)
- (b) Die Professionalisierung von Fachpersonen Betreuung im KiD Programm (KiD-FaBes) im Bereich der Deutschförderung
- (c) Die Qualitätsentwicklung der KiD-Kitas im Bereich der Deutschförderung

Der Kern von KiD ist die zweiwöchentliche direkte Deutschförderarbeit während einer Stunde durch KiD-Förderpersonen der PHSG (in der Folge coaches genannt) mit KiD-Kindern im letzten Kita-Jahr vor deren Eintritt in den Kindergarten (oben Ebene a).

Dabei werden die coaches von den KiD-FaBes beobachtet, nachfolgend wird das Vorgehen der coaches mit den FaBes in einem Coaching-Gespräch reflektiert und es werden Sprachförderstrategien erläutert und die Sprachförderung für die Arbeit der FaBes mit den Kindern (Ebene b).

Die KiD-FaBes wiederum fördern die KiD-Kinder (und auch andere) nach den Prinzipien von KiD (Ebene a) und die coaches bieten in den Kitas Weiterbildungen in alltagsintegrierter Deutschförderung an (Ebene c). Gleichzeitig vermitteln die KiD-FaBes ihr Wissen und Können an andere FaBes der Gruppen und an Lernende weiter, und die Kitas können KiD-Weiterbildungen für das erweiterte Team anbieten (Ebene c).

Das Team der PHSG fasst jährlich einen Bericht über den Verlauf der Programmarbeit, in den auch eine Evaluation basierend auf Befragungen integriert ist.

Auftrag

Die vorliegende Evaluationsstudie beruht auf dem Vertrag mit der Stadt Zürich vom Januar 2023 sowie auf der Evaluationsausschreibung vom 18. Juli 2022 und der eingereichten Offerte «Wirkungsüberprüfung Kita-integrierte Deutschförderung und Empfehlungen zu deren Weiterentwicklung» der PHZH vom 28. November 2022.

Der Auftrag umfasst die Beantwortung folgender Fragestellungen:

Ebene Personal:

- (a) Wenden die Kita-Fachpersonen die verschiedenen Sprachfördertechniken an? Werden diese Sprachfördertechniken auch in der Interaktion mit anderen Kindern angewendet?
- (b) Können die Kita-Fachpersonen den Entwicklungsstand der Kinder kompetent einschätzen?
- (c) Findet der Wissenstransfer innerhalb des Kita-Personals statt?

Ebene Kind:

- (d) Sind KiD-Kinder gut auf den Kindergarten vorbereitet, können sie sich auf (Schweizer-) Deutsch verständigen und verstehen einfache Sätze auf Deutsch?
- (e) Sind KiD-Kinder besser auf den Kindergarten vorbereitet als diejenigen Kinder mit Deutschförderbedarf, die nicht in eine (KiD) Kita eingetreten sind?

Zusätzlich umfasst der Auftrag die Formulierung von Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Angebots bzw. mit welchen Massnahmen die Wirkung der Kita-integrierten Deutschförderung erhöht werden kann.

Vorgehen

Die folgende Tabelle zeigt, welche Methoden zur Beantwortung der Fragen eingesetzt wurden.

Fragestellung	Untersuchungsvorgehen
(a) Wenden die Kita-Fachpersonen die verschiedenen Sprachfördertechniken an? Werden diese Sprachfördertechniken auch in der Interaktion mit anderen Kindern angewendet?	Videografie von einstündigen Sequenzen in ausgewählten Kitas
(b) Können die Kita-Fachpersonen den Entwicklungsstand der Kinder kompetent einschätzen?	Fragebogen, Interview
(c) Findet der Wissenstransfer innerhalb des Kita-Personals statt?	Fragebogen, Interview
(d) Sind KiD-Kinder gut auf den Kindergarten vorbereitet, können sie sich auf (Schweizer-) Deutsch verständigen und verstehen einfache Sätze auf Deutsch?	Sprachstandserhebungen im Alter von durchschnittlich 3, 4;4 und 5;2 Jahren
(e) Sind KiD-Kinder besser auf den Kindergarten vorbereitet als diejenigen Kinder mit Deutschförderbedarf, die nicht in eine (KiD) Kita eingetreten sind?	Interventionsdesign mit Gruppe KiD und versch. Kontrollgruppen; Vergleich der durchschnittlichen Sprachentwicklung der Gruppen

Hauptsächlich folgende KiD-spezifischen Dokumente wurden für die Evaluationsarbeiten konsultiert:

- Die Offerte «Kita-integrierte Deutschförderung» der PHSG (Vogt 2019)
- Jahresberichte der PHSG zur Programmdurchführung (Vogt 2021; Vogt 2022; Vogt 2023)
- Die erste externe Evaluation des KiD-Programms (Stern, Schwab Cammarano und von Dach 2020)
- Berichte der Universität Basel zur Sprachstandserhebung in der Stadt Zürich mit dem Elternfragebogen DaZ (DaZ-E, Jambreus u. a. 2021; Jambreus und Grob 2022; Jambreus, Erni und Grob 2023)

Strukturierung des Berichts

Die Fragestellungen werden, wie oben gezeigt, mit verschiedenen Erhebungsmethoden beantwortet, wobei teilweise die gleiche Fragestellung mit verschiedenen Erhebungsmethoden bearbeitet wird. Der Bericht ist entlang der Erhebungsmethoden und ihrer Auswertung strukturiert (Fragebogen, Interview, Videografie und Sprachstandsmessung, Kapitel 2 bis 4). In einem zusammenfassenden Kapitel werden die Resultate mit den Fragestellungen in Beziehung gesetzt und daraus Empfehlungen abgeleitet (Kapitel 5).

Dank

Wir danken allen Kita-Leitungen, Fachpersonen Betreuung, Kindern und ihren Eltern, die sich für die Untersuchung zur Verfügung gestellt haben. Weiter danken wir Dominique Puenzieux und Andrea Kammerer vom Sozialdepartement bzw. Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich für den Austausch und die Unterstützung während der Projektphase.

Begriffe und Abkürzungen

Coach	Die externe Fachperson KiD des St. Galler Teams, die alle zwei Wochen in den Kitas die KiD-Kinder fördern und die KiD-FaBes weiterbilden. Um die ungewohnte und tendenziell missverständliche Formulierung «Coachin» (Fehlschreibung von «Coaching»?) zu vermeiden, wird im Bericht das Wort als englisches Lehnwort behandelt, was die Kleinschreibung und den Plural «coaches» zur Folge hat.
DaZ-E (t0 oder t1)	DaZ-Elternfragebogen der Universität Basel (zum Zeitpunkt t0 bzw. t1, also im Alter von 3 bzw. 4;4 Jahren)
FaBe	Fachperson Betreuung (Plural: FaBes)
GvidK-Programm	Programm «Gut vorbereitet in den Kindergarten»; der besseren Lesbarkeit halber wird im Bericht der Begriff «KiD-Programm» (s.u.) verwendet.
KiD-FaBe	FaBe, die in einer KiD-Kita die Deutschförderung von KiD-Kindern durchführt.
KiD-Kinder	Kinder, die ins KiD-Programm integriert sind
KiD-Programm	Programm der Kita-integrierten Deutschförderung
Kita	Kindertagesstätte
SGW1	Sprachgewandt 1 für den Kindergarten und die 1. Klasse (Erhebungsinstrument zum Sprachverstehen)

2 Einschätzungen des Personals

2.1 Fragebogenstudie

Der Fragebogen für die schriftliche Befragung der Kitaleitungen und der FaBes hatte zwei Funktionen: Er sollte erstens die Einschätzung der Beteiligten zum KiD-Programm abbilden und zweitens die Grundlage für eine gezielte Auswahl von Kitaleitungen und FaBes aus 10 Kitas für die anschliessenden Interviews ermöglichen. Die Auswahl sollte zudem verschiedene Zufriedenheitsgrade mit dem Programm umfassen.

Der Fragebogen für Kita-Leitungen und FaBes besteht aus folgenden Teilen (teilweise analoge Fragen) und lehnte sich an die Evaluationsbefragung an, die die PH St.Gallen in den Jahren zuvor durchgeführt hatte:

- Gesamteinschätzung
- Einschätzung der Arbeit der coaches mit den Kindern
- Einschätzung des Coachings
- Einschätzung der Weiterbildungsveranstaltungen
- Einschätzung der Rolle der Kita-Leitung im Programm (nur für Kita-Leitungen)

Für einige Fragen wurden Likert-Skalen verwendet (4-stufig von *stimme nicht zu* bis *stimme zu* mit der Möglichkeit *kann ich nicht beantworten*). Andere Fragen hatten ein offenes Antwortformat für verbale Antworten.

Der Fragebogen für die Kita-Leitungen und der Fragebogen für die FaBe sind in Anhang A und B zu finden.

2.1.1 Fragebogenstudie FaBe

Stichprobe

Pro Kita konnten sich mehrere Fachpersonen beteiligen, die folgenden Zahlen beziehen sich auf die in (Puenzieux 2024, 5) für das Schuljahr 2022/23 ausgewiesene Gesamtzahl der gecoachten Fachpersonen (248).

Stichprobe nach Nachfassen: 67 FaBes aus 49 (von 139 Kitas = 35%).¹

Diese tiefe Rücklaufquote lässt sich wohl teilweise auf die Arbeitsbedingungen der Fachpersonen zurückführen.

Tab. 1: Zusammensetzung der Fragebogenstichprobe mit der Stichprobe der KiD-Kitas

	Stichprobe Fragebogenstudie FaBe in Prozent
Kitagrösse unteres Terzil KiD-Kitas	24.5%
Kitagrösse mittleres Terzil KiD-Kitas	34.4%
Kitagrösse oberes Terzil KiD-Kitas	40.9%
Sozialindikator unteres Terzil KiD-Kitas	44.3%
Sozialindikator mittleres Terzil KiD-Kitas	24.6%
Sozialindikator oberes Terzil KiD-Kitas	31.1%

Die Tabelle 1 zeigt, dass die Anteile der antwortenden FaBes bezüglich Kitagrösse und Sozialindikator der Kita sich von der Gesamtauswahl der Kitas unterscheiden: Was die Kitagrösse betrifft, sind die kleinen Kitas eher unter- und die grossen Kitas eher übervertreten. Zudem sind die FaBes aus Kitas mit

¹ Von 6 FaBe konnte nicht eruiert werden, in welchen Kitas sie angestellt waren, weil die von ihnen genannten Kita-Namen nicht eindeutig waren (z.B. nicht der Name der Kita genannt wurde, sondern der Name der Trägerschaft, die je nachdem mehrere Kitas betreibt).

sozialen Herausforderungen eher übervertreten, die FaBes aus Kitas mit mittlerem Sozialindikator etwas untervertreten. Für die folgenden Auswertungen gilt es deshalb zu bedenken, dass Antworten tendenziell eher aus grossen und eher aus sozial herausgeforderten Kitas stammen.

Resultate

Die Einschätzung der FaBes zum KiD-Programm kann über alle Fragen hinweg als sehr positiv bezeichnet werden (vgl. Abb. 1). Dies zeigt sich in der Frage zur Gesamteinschätzung:

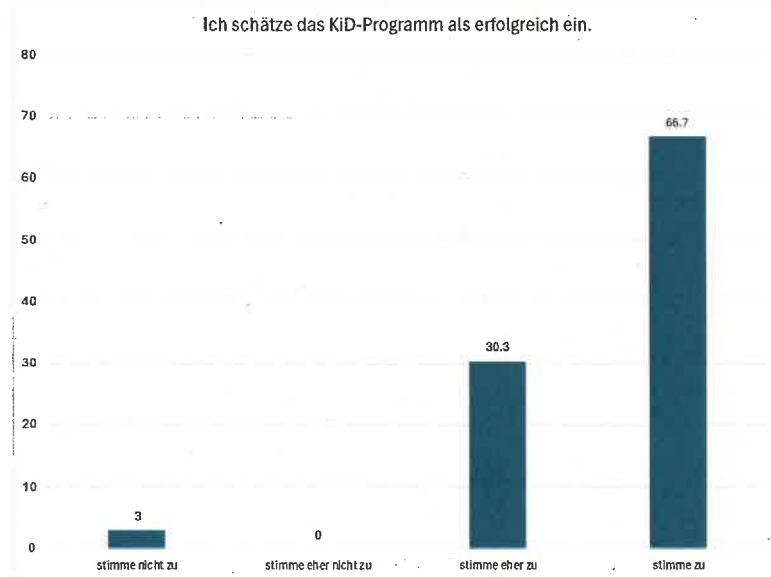


Abb. 1: Prozentuale Verteilung der Einschätzung der FaBe zur Aussage: Ich schätze das KiD-Programm als erfolgreich ein; n=66

Dieses Resultat ist sehr eindeutig: Median liegt im höchsten Wert und von den zwei Personen, die diese Aussage verneint haben, finden sich in den Nachfragen dazu, ob sie Verbesserungsvorschläge machen können, *nein* bzw. *finde es gut so, wie es ist*. Dies könnte darauf hindeuten, dass es sich hier um Vertipper handeln könnte.

Die folgenden Abschnitte sind der Präsentation der Resultate nach den eingangs erwähnten Unterdimensionen gewidmet.

Arbeit der coaches

Abbildung 2 zeigt eine Netzgrafik zu den Fragen, die die Arbeit der coaches betreffen:

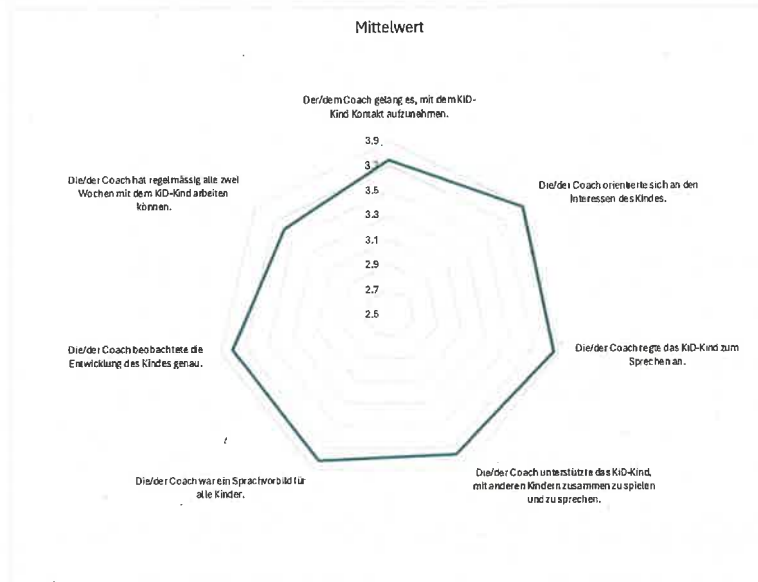


Abb. 2: Netzgrafik zu den Fragen, die die Arbeit der coaches betreffen. Bei den Werten handelt es sich um Mittelwerte der Skala 1= stimme nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme zu.

Aus Gründen der besseren Sichtbarkeit von Unterschieden wird hier und später der Minimalwert nicht auf 0, sondern auf 2.5 gesetzt (Mittelwerte unter 3 kommen in den ausgewählten Fragekomplexen nie vor). Die meisten Werte liegen nahe dem Höchstwert, also der eindeutigen Zustimmung. Einzig folgende Aussagen wurden (auf hohem Niveau) leicht weniger eindeutig positiv eingeschätzt:

Die coaches haben regelmässig alle zwei Wochen mit dem KiD-Kind arbeiten können (Mittelwert 3.7)

Den coaches gelang es, mit dem KiD-Kind Kontakt aufzunehmen (Mittelwert 3.7).

Beide Aussagen sind zentral für den Erfolg des Programms: Wenn die Coaching-Besuche nicht regelmässig stattfinden können, leidet der Input für die KiD-Kinder, aber auch für deren FaBes. Wenn es nicht gelingt, Kontakt zu den Kindern zu finden, wird die Sprachförderung erschwert. Beide Werte liegen aber immer noch zwischen stimme eher zu und stimme zu.

Coaching-Gespräch

Abbildung 3 bildet die Mittelwerte der Antworten zu den Fragen bezüglich der Gespräche zwischen coach und FaBe ab.

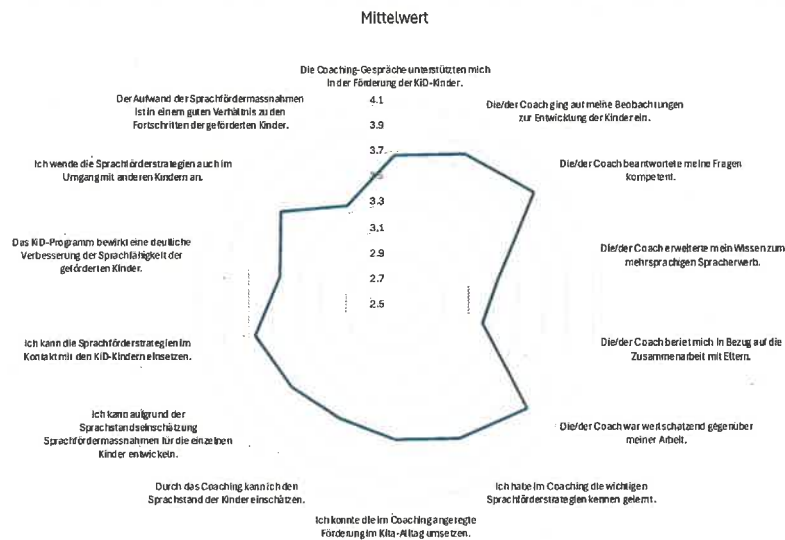


Abb. 3: Mittelwerte der Fragen bezüglich der Gespräche zwischen coach und FaBe

Die Einschätzungen liegen auch hier nahe bei der vollkommenen Zustimmung. Die FaBes schätzen die coaches als kompetent ein und geben an, von den Coachinggesprächen in verschiedenen Dimensionen profitiert zu haben (Wissen über Spracherwerb und Sprachstandseinschätzung, Sprachförderung, wertschätzender Umgang). Im Vergleich zur Einschätzung der Arbeit der coaches im obigen Abschnitt sind sie aber etwas tiefer. Insbesondere folgende beiden Aussagen erhielten weniger Zustimmung als die anderen:

Der Aufwand der Sprachfördermassnahmen ist in einem guten Verhältnis zu den Fortschritten der geförderten Kinder (Mittelwert 3.4).

Die coaches berieten mich in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern (Mittelwert 3.2).

Die Aussage zum Verhältnis von Aufwand und Ertrag liegt in der Zustimmung immer noch im sehr positiven Bereich, aber tiefer als bei den meisten anderen Aussagen.

Die Aussage zur Unterstützung im Hinblick auf Elterngespräche ist grundsätzlich hauptsächlich in der Verantwortung der Kita-Leitung und nicht der coaches. Hier ist der etwas tiefere Wert also nicht besonders massgebend.

Weiterbildungsveranstaltungen durch coaches

Auch die Zustimmungswerte zu den Aussagen über die Weiterbildungsveranstaltungen, die durch die coaches durchgeführt wurden, sind sehr hoch. Die FaBes schätzen die coaches in den Veranstaltungen als kompetent, praxisorientiert sowie verständlich kommunizierend ein. Zudem gehen die coaches nach den Einschätzungen der FaBes auf deren Fragen ein und beziehen die FaBes aktiv in die Weiterbildungen ein.

Einzig die Aussage, wonach die Weiterbildungen Auswirkungen auf die mittelfristige Teamarbeit hat, wurde mit dem Mittelwert 3 an der Grenze zwischen *stimme eher zu* und *stimme zu* bewertet.

Eine Reihe von Fragen war offen formuliert, so dass die FaBe ihre Einschätzungen in eigenen Worten beschreiben konnten. Es handelt sich teilweise um Fragen, die im Anschluss an geschlossene Fragen an einen kategorialen Wert noch ausdifferenzieren sollten; teilweise handelt es sich um Filterfragen, die nur von demjenigen Teil der Probandinnen ausgefüllt werden konnten, die eine vorhergehende Frage

verneint hatten (dies ist bei den Fragen 4.9 und 5.2 der Fall). Insgesamt wurden 64 Äusserungen (oft mehrfach) kodiert.

Welche Teile des KiD-Programms haben Sie besonders überzeugt und warum? (Frage 2.2)

Die erste offene Frage bezieht sich auf das als positiv Erlebte in der Arbeit im KiD-Programm. Die Antworten bezogen sich grösstenteils auf die Erfahrungen mit den coaches hinsichtlich der eigenen Lernerfolge und die Beobachtungen zum Sprachfortschritt der Kinder.

Die Arbeit mit coaches wurde kategorisiert in Einschätzung des Sprachförderprogramms, die Arbeit der coaches mit den Kindern sowie die Coaching-Gespräche mit den FaBes.

Der Natur der Frage entsprechend («was hat überzeugt») finden sich fast ausschliesslich positive Äusserungen zu diesen Kategorien.

Die Arbeit der coaches mit den Kindern wird geschätzt.

- Hier wird häufig die individualisierte Förderung in Bezug auf genau ein oder zwei Kinder hervorgehoben.
- Der Aspekt der alltagsintegrierten Sprachförderung wird explizit nur dreimal erwähnt (z.B.: ... *dass Kinder selber entscheiden, was sie spielen möchten und die Fachperson gestaltet so die Stunde*; 1_was_ueberzeugt, Pos. 10).²

Das eigentliche **Coaching-Gespräch** wird ebenfalls als **sehr lehrreich** beschrieben.

- Im Coaching-Gespräch erhalten die FaBes Anregungen durch Inputs der coaches (z.B.: ... *konnte bis jetzt viele Tipps entgegennehmen*; 1_was_ueberzeugt, Pos. 47).
- Gelegentlich wird aber auch ein gemeinsames Erarbeiten von neuen Ideen erwähnt (z.B.: ... *wie man viel austauschen kann und gemeinsam Idee entdecken können*; 1_was_ueberzeugt, Pos. 21).
- Häufig wird der deutliche Praxisbezug erwähnt (*Das Coaching finde ich sehr wertvoll, in dem wir FaBes Inputs und Tricks für den Alltag bekommen und somit diese täglich angewendet werden können*; 1_was_ueberzeugt, Pos. 59)
- Ein besonderes Gewicht hat die Sprachförderübersicht im «Vergissmeinnicht der Sprachförderung» und Merksätze. Sie werden positiv und als für die FaBes lernförderlich genannt, z.B. als konkrete Vorgabe, auf was in den kommenden zwei Wochen zu achten sei (*Die Notizzettel mit Merkmal, was man sich vornimmt für die nächste Zeit*; 1_was_ueberzeugt, Pos. 24)

Folgende Merkmale des **Sprachförderprogramms** werden als **positiv** eingeschätzt (teilweise bereits im Zusammenhang mit den coaches genannt):

- Die individualisierte und spezifische Förderung einzelner Kinder
- Ressourcenorientierung statt Defizitorientierung
- «Vergissmeinnicht der Sprachförderung», Merksätze
- Beobachtung der Fortschritte (bei KiD-Kindern, aber auch bei anderen)
- Zu den Team-Weiterbildungen finden sich nur drei eher pauschale Äusserungen z.B.: *Die Weiterbildungen welches XY am Abend angeboten hat fand ich super! Sie hat es sehr spannend geführt*; 1_was_ueberzeugt, Pos. 61)

Haben Sie Ideen, wie das Programm weiterentwickelt/verbessert werden könnte? (Frage 2.3)

Diese Frage gibt Aufschluss über wahrgenommene Defizite oder ungenutzte Möglichkeiten. Es finden sich viel weniger Antworten als bei Frage 2.1, nämlich 23 von 67. Dabei dominieren zwei Themen:

- Intensität des Programms (7 Nennungen): Hier wird vorgeschlagen, dass die Häufigkeit auf einmal pro Woche erhöht werden sollte und dass die Dauer der Arbeit der coaches mit den Kindern erhöht werden sollte. Begründet wird dies mit den beobachteten Spracherwerbsfortschritten der Kinder (z.B.: *Man müsste, um wirklich Fortschritte zu sehen, dies einmal konstant in der Woche machen, dies vielleicht auch an längeren Uhrzeiten*; 2_3_verbesserungsideen; Pos. 9).

² Die schriftlichen Aussagen der Proband:innen werden sprachlich korrigiert wiedergegeben.

- Die Kontinuität der coaches (6 Nennungen): Es wird mehrfach darauf hingewiesen, dass die coaches nicht jedes Jahr gewechselt werden sollten (z.B.: *Für uns als Kita Fachperson wäre es schön, wenn wir zwei Jahre die gleiche Person bekämen. Sie kennen das Team dann bereits und auch schon potenzielle Kinder, die das nächste Jahr angemeldet werden. Das wäre für die Kinder, sowie das Personal von Vorteil; 2_3_verbesserungsideen, Pos. 8*)

Wenn Sie noch Bemerkungen zur Arbeit der KiD-Fachperson der PH St. Gallen haben, können Sie sie hier aufschreiben. (Frage 3.8)

In dieser Frage wurden von den FaBes besonders die Dimensionen coach und Coaching angesprochen. Es liegen Einschätzungen von 24 (von 67) FaBes vor.

- Die Zusammenarbeit mit den coaches wird in 4 Nennungen explizit als positiv geschildert (z.B.: *Ich fand die Zusammenarbeit mit der KiD- Fachperson sehr angenehm und hilfreich; 3_8_bemerkungen_zu_coaches, Pos. 3*).
- Die Beziehung von coach und KiD-Kind wird sechsmal thematisiert, die Einschätzungen sind ausschliesslich positiv (z.B.: *Die KiD-Fachperson hatte einen sehr liebevollen Umgang mit den Kindern; 3_8_bemerkungen_zu_coaches, Pos. 19*)
- Zum Coaching liegen 4 Einschätzungen vor, wovon 3 eher negativ sind. Sie betreffen die Punkte Inkompetenz, zu ausführliche und wenig abwechslungsreiche Coaching-Gespräche (z.B.: *Das anschliessende Zusammensitzen zwischen der KiD Fachperson und der Kita Mitarbeiterin nahm sehr viel Zeit in Anspruch (oft mehr als 30 Minuten) Somit fehlte immer eine Fachperson auf der Gruppe; 3_8_bemerkungen_zu_coaches, Pos. 13*)
- Demgegenüber finden sich in 5 Einschätzungen der Kompetenz der coaches 4 positive Beurteilungen (z.B.: *Die aktuelle KiD-Fachperson arbeitet auf hohem fachlichem Niveau; 3_8_bemerkungen_zu_coaches, Pos. 21*).
- Schliesslich finden sich 3 Äusserungen, die die Wirksamkeit der Coaches bzw. des Programms auf die Sprachentwicklung der Kinder betonen (z.B. ... *wir konnten super Fortschritte sehen, wie sich das Kind entwickelt; 3_8_bemerkungen_zu_coaches, Pos. 11*).

Warum war es nicht gut möglich, die Förderung im Kita-Alltag umzusetzen? (Frage 4.9)

Dies ist eine Filterfrage, die nur von FaBes ausgefüllt werden konnte, die die vorangehende Frage (Ich konnte die im Coaching angeregte Förderung im Kita-Alltag umsetzen) verneinten oder eher verneinten. Dies war nur für zwei FaBes der Fall. Sie begründeten ihre Antwort mit Hinweisen auf den Zeitdruck bzw. auf die Tatsache, dass sie das im Coaching Vorgeschlagene bereits vor der Programmteilnahme angewandt hätten.

Bemerkungen zu den Erfahrungen mit der Sprachförderung im Rahmen des KiD-Programms (Frage 4.17)

7 FaBes äusserten sich zu dieser Frage.

Die FaBe, die bereits in den anderen offenen Antworten darauf hingewiesen hat, dass sie schon länger ins Programm involviert ist und deshalb wenig profitieren konnte, bekräftigt diesen Eindruck nochmals.

Eine weitere FaBe berichtet, dass für deutliche Sprachentwicklungsfortschritte ein häufigerer Einsatz der coaches notwendig wäre. Wieder eine andere FaBe erwähnt, dass ihr Eltern berichtet hätten, ihre Kinder hätten sich gut in den Kindergarten eingelebt.

Warum haben Sie an keiner Weiterbildung teilgenommen? (Frage 5.2)

Auf vorausgehende Frage 5.1, ob die FaBe im laufenden Schuljahr an einer KiD-WB teilgenommen haben, antworteten von 67 FaBes 21 mit nein. Frage 5.2 ist eine Filterfrage, die nur FaBes beantworten konnten, die bei 5.1 nein geantwortet hatten. Von 21 möglichen Antworten gingen 13 ein.

Gründe für die Nicht-Teilnahme waren, dass die Kita keine KiD-Weiterbildung geplant habe, dass diese erst noch anstehe oder dass nur bestimmte Angestelltengruppen eingeladen worden seien

Wenn Sie zum KiD-Programm noch etwas sagen möchten, können sie es hier aufschreiben. (Frage 6.1)

Zu dieser Frage äusserten sich 21 FaBes. 19 Voten waren eher positiv zu werten, 2 eher negativ.

Besonders hervorgehoben wurde die Förderung der FaBes auf der einen Seite und die Förderung der Kinder auf der anderen (vgl. Wirkungsmodell in Kap. 1).

Zusammenfassung Fragebogenstudie FaBes

Insgesamt wird das KiD-Programm von den FaBes sehr positiv eingeschätzt.

- Dies betrifft z.B. die **Arbeit der coaches mit den Kindern**, diese wird als individualisiert und kompetent beschrieben, die Beziehung der coaches zu den Kindern als liebevoll und wohlwollend.
- In den **Coaching-Gesprächen** erhalten die FaBes laut eigenen Angaben wertvolle und praxistaugliche Tipps.
- Am Förderprogramm wird geschätzt, dass es ressourcenorientiert ist, zudem empfinden die FaBes das Konzept des «Vergissmeinnichts der Sprachförderung» als sehr hilfreich.
- **Zur Wirksamkeit des Programms:** Zu diesem Thema liegen 3 Äusserungen vor, diese sind ausschliesslich positiv.

Diese positiven Einschätzungen (es gibt auch ganz wenige negative) bedeuten aber nicht, dass kein Verbesserungspotenzial erkannt würde. Verbesserungen wären aus der Sicht der FaBes besonders in folgenden Bereichen angezeigt:

- Die **Intensität** des Programms sollte erhöht werden. Dies würde wöchentliche Besuche der coaches und längere Phasen der Sprachförderung der Coaches betreffen. Dafür könnten die anschliessenden Coaching-Gespräche gekürzt werden. Aus diesem Ansinnen lässt sich erahnen, dass die FaBes die Sprachförderpotenzial der coaches wesentlich höher einschätzen als ihr eigenes. Dies liesse Zweifel am Transfergedanken aufkommen, der dem Wirkungsmodell in Kap. 1 zugrunde liegt.
- Die FaBes wünschen sich zudem mehr **Kontinuität bei der Zuteilung der coaches** zu Kitas. Der Wechsel von coaches bedeutet für die FaBes einen Reibungsverlust, weil die Kinder die coaches wieder neu kennen lernen müssen und auch umgekehrt: weil die coaches nicht genau wissen, was der Wissens- und Könnensstand der FaBes ist. Zudem erleben konstant eingesetzte coaches die nachfolgende Kohorte von Kindern bereits bei der Arbeit mit der laufenden Kohorte, was den Einstieg ins neue Schuljahr deutlich effizienter macht.
- Aus den Aussagen der FaBes zur Weiterbildung lässt sich schliessen, dass ein kleiner Teil der FaBes wenig über diese Gefässe informiert ist.

2.1.2 Fragebogenstudie Kita-Leitungen

Für die Kita-Leitungen wurde ein Fragebogen entworfen, der demjenigen der FaBes ähnlich ist, der aber einerseits durch Fragen ergänzt ist, die für die Kita-Leitungen spezifisch sind. Andererseits sind einige Fragen an die FaBes durch die Kitaleitungen nicht valide zu beantworten, weil sie nicht so nahe mit den coaches zusammenarbeiten. Diese wurden gestrichen. Der Fragebogen befindet sich im Anhang B

Zur Erinnerung: die coaches der PH St. Gallen besuchen alle zwei Wochen die Kitas und übernehmen dabei zwei Funktionen:

- Sie übernehmen eine Stunde lang die Sprachförderung des ins Programm aufgenommenen Kindes (bzw. der Kinder), wobei die FaBe als Beobachtende anwesend sind.
- Sie führen mit den ausgewählten FaBes ein Coaching-Gespräch, in dem die Beobachtungen der FaBe und ihre Erfahrungen während der vorangegangenen zwei Wochen reflektiert werden und in dem bestimmte Sprachfördererelemente für die FaBes ausgewählt werden (oft in Form von Merksätzen), die sie in den darauffolgenden 2 Wochen intensiv einsetzen sollte. Zudem werden anstehende Fragen geklärt und die Sprachförderstrategien erörtert.

Überdies bieten die coaches in Absprache mit den Kita-Leitungen Weiterbildungsveranstaltungen für das ganze Team (bzw. Teile davon) an.

Stichprobe

Stichprobe nach Nachfassen: 75 (von 139 Kitas = 55%).

Tab. 2: Zusammensetzung der Fragebogenstichprobe mit der Stichprobe der KiD-Kitas

	Stichprobe Fragebogenstudie Kita-Leitungen in Prozent
Kitagrösse unteres Terzil KiD-Kitas	28.6%
Kitagrösse mittleres Terzil KiD-Kitas	37.1%
Kitagrösse oberes Terzil KiD-Kitas	32.9%
Sozialindikator unteres Terzil KiD-Kitas	34.3%
Sozialindikator mittleres Terzil KiD-Kitas	32.9%
Sozialindikator oberes Terzil KiD-Kitas	32.9%

Tabelle 2 zeigt, dass die Zusammensetzung der Stichprobe Kita-Leitungen sich bezüglich Kita-Grösse und sozialer Situierung der Kita nicht grundsätzlich von der Gesamtstichprobe der KiD-Kitas unterscheidet. Auch bezüglich der Teilnahmedauer der Kitas am KiD-Programm ist die Fragebogenstichprobe bei den Kita-Leitungen ebenmässig verteilt, wie Tabelle 3 zeigt.

Tab. 3: Die Verteilung der Antworten zur Frage: Seit wann ist Ihre Kita am KiD-Programm beteiligt? n=67, 8 fehlende Werte

Anfangsjahr der Teilnahme	Häufigkeit
2022	8
2021	11
2020	11
2019	15
2018	9
2017	13

Resultate

Die Einschätzung der Kita-Leitungen zum KiD-Programm kann über alle Fragen hinweg als sehr positiv bezeichnet werden (Abb. 4). Die folgende Grafik enthält die Mittelwerte der Kita-Leitungen zu Fragen, die das Programm als Ganzes thematisieren.

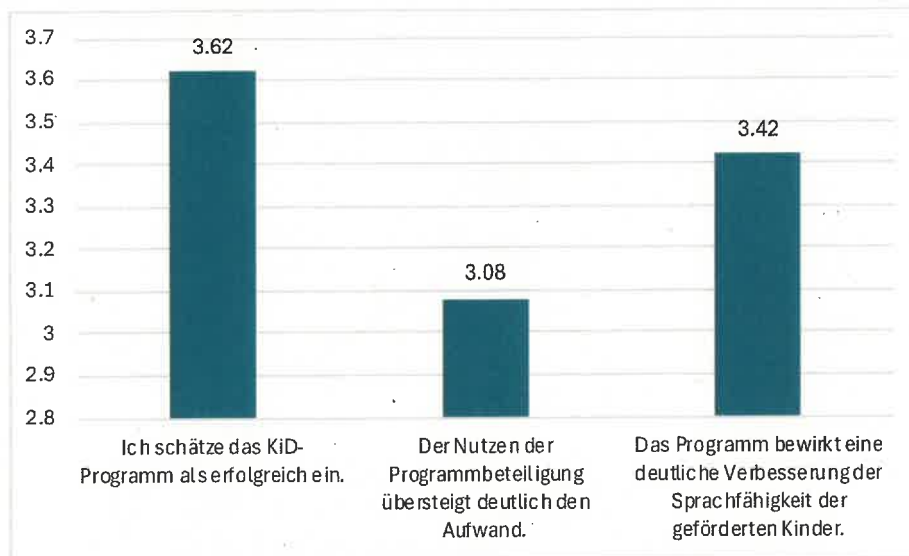


Abb. 4: Mittelwerte der Antworten der Kita-Leitungen zu Aussagen, die die Einschätzung des gesamten Programms betreffen; 1= stimme nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme zu; n=67-74

Diese Resultate zum Erfolg und zur Wirksamkeit des Programms bezüglich der Sprachentwicklung der geförderten Kinder sind sehr eindeutig: Die Kita-Leitungen schätzen das KiD-Programm als erfolgreich ein. Bei der Frage zum Aufwand und Nutzen liegt die Einschätzung allerdings im neutralen Bereich. Dieser leicht tiefere Wert mag mit der Formulierung der Frage zu tun haben («Nutzen übersteigt deutlich Aufwand»), dem weniger leicht zuzustimmen ist als der leicht anders formulierten Frage bei den FaBes («Aufwand ist in einem guten Verhältnis ...»)

Der Trend der Einschätzung des Programms über die Zeit ist positiv, wie Abbildung 5 zeigt: Die meisten Kita-Leitungen sind auf hohem Niveau gleich zufrieden wie in früheren Jahren (52%); bei etwa 44% der Kita-Leitung ist die Zufriedenheit noch gestiegen.

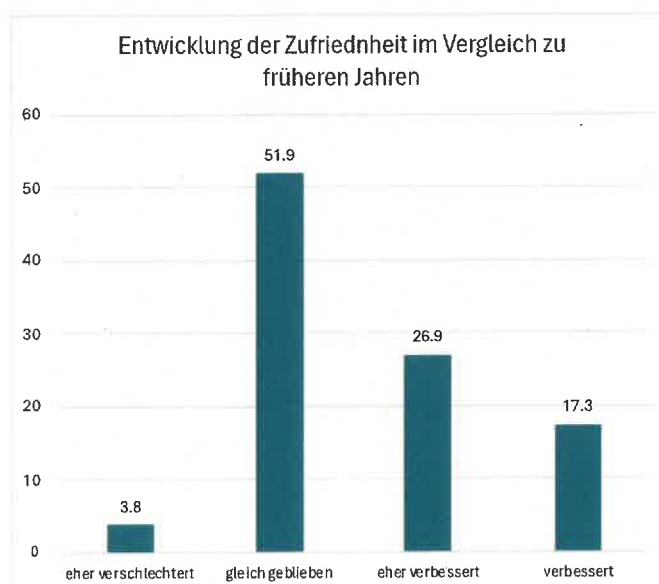


Abb. 5: Prozentuale Antworthäufigkeiten zur Zufriedenheit der Kita-Leitungen mit dem KiD-Programm im Vergleich zu früheren Jahren

Die folgenden Abschnitte sind der Präsentation der Resultate nach den Unterdimensionen des Fragebogens gewidmet.

Rolle der Kita-Leitung im KiD-Programm

Diese Dimension enthält Fragen zum Rollenbewusstsein der Kita-Leitungen, der Zusammenarbeit mit den städtischen Behörden und mit der für die Durchführung des Programms verantwortliche PH St. Gallen und dem Wissensmanagement innerhalb des Kita-Teams (Abb. 6).

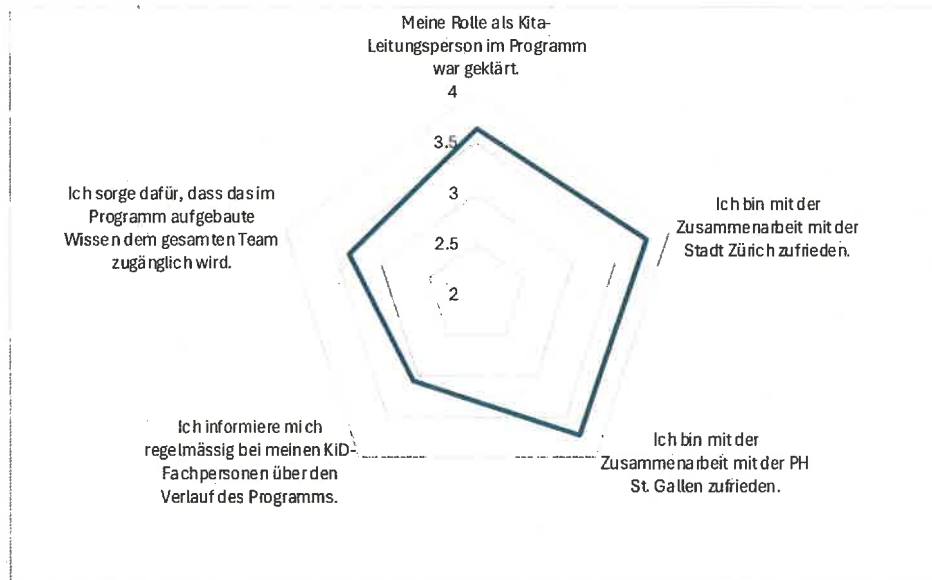


Abb. 6: Grafik zu den Fragen, die die Rolle der Kita-Leitung betreffen; bei den Werten handelt es sich um Mittelwerte der folgenden Skala: 1= stimme nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme zu.

Während die Zustimmungswerte der Kita-Leitungen im Bereich der Klärung der eigenen Rolle und der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit Stadt und PHSG sehr hoch liegen, fallen sie bei den Fragen des Wissensmanagements leicht ab, sind aber immer noch im deutlich positiven Bereich.

Arbeit der coaches und Coaching-Gespräch

Abbildung 7 zeigt eine Netzgrafik zu den Fragen, die die Arbeit der coaches betreffen:

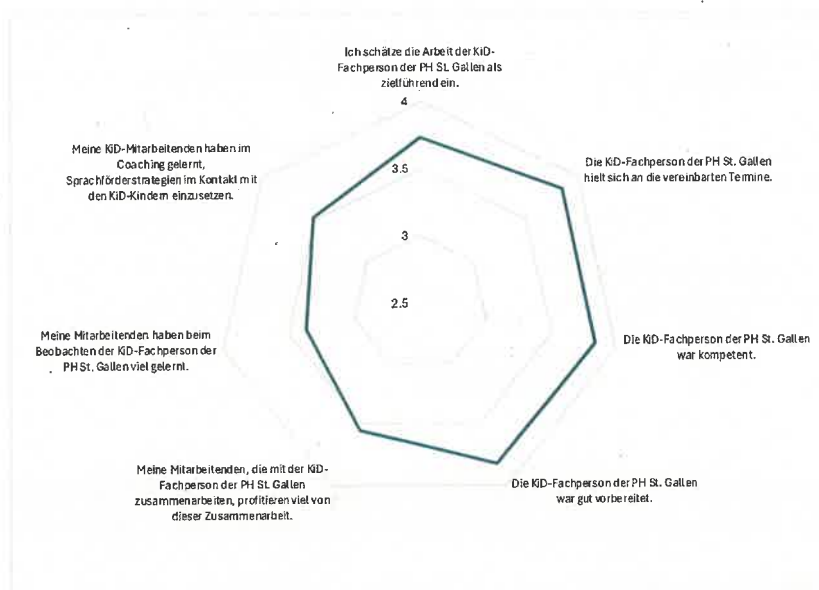


Abb. 7: Netzgrafik zu den Fragen, die die Arbeit der coaches betreffen. Bei den Werten handelt es sich um Mittelwerte der Skala 1= stimme nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme zu.

Diese Einschätzungen sind als sehr positiv zu werten. Dies betrifft besonders die Einschätzung bezüglich der Fachpersonen der PH St. Gallen (der coaches). Etwas tiefer liegen die Einschätzungen des Effekts der coaches auf die FaBes. Dieser Unterschied spiegelt die Struktur des Wirkungsmodells, in dem die coaches einen Einfluss auf die FaBes ausüben und diese wiederum auf die geförderten Kinder. Bei beiden Übergängen (von coach zu FaBe und von FaBe zu Kind) ist mit einem Transferverlust zu rechnen.

Weiterbildung

Auf die Frage an die Kita-Leitungen, ob sie eine KiD-Weiterbildung für ihr Team (oder Teile davon) durchgeführt hätten, antworteten von 74 Personen 8 mit nein (ungefähr 10%) und 66 mit ja (ca. 90%).

Folgende Gründe gaben die Kita-Leitungen für das Nicht-Durchführen von KiD-Weiterbildungen an: Zu wenig zeitliche Ressourcen, zu wenig lang in der Leitung, instabile Personalsituation. Zweimal wurde darauf hingewiesen, dass die Weiterbildungen geplant seien und nächstens stattfinden würden.

In einer Mehrzahl der Kitas waren die Weiterbildungen obligatorisch für alle Mitarbeitenden (Abb. 8). Wiederum wird die Arbeit der coaches, die auch die Weiterbildungen durchführten, als qualitativ hochstehend eingeschätzt. Im Durchschnitt stimmten die Kita-Leitungen auch den Aussagen zu, die sich auf das Wissensmanagement im Team beziehen (allerdings weniger deutlich als bei der Einschätzung der coaches, was wiederum einen kleinen Transferverlust belegt). Auch etwas weniger deutlich, allerdings auf hohem Niveau, schätzten die Kita-Leiterinnen die Impulse ein, die sie aus den Weiterbildungen für ihre eigene Arbeit bekamen.

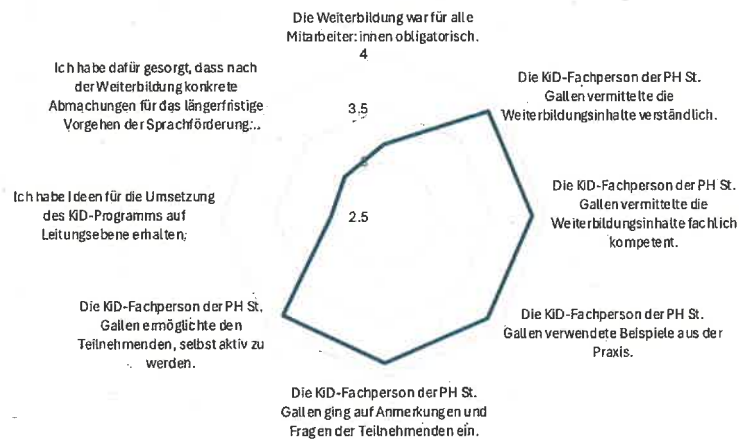


Abb. 8: Netzgrafik zu den Fragen, die das Thema «KiD-Weiterbildungen» betreffen. Bei den Werten handelt es sich um Mittelwerte der Skala 1= stimme nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme zu; n=62–65

Die Fragen mit verbalen Antworten

Im Folgenden werden einige der obigen Befunde durch ausführlichere verbale Antworten der Kita-Leitungen spezifiziert bzw. ergänzt.

Welche Teile des KiD-Programms haben Sie besonders überzeugt und warum? (Frage 2.3)

Am häufigsten wird das **Coaching-Gespräch** genannt (30 Nennungen): Dabei wird betont, wie hilfreich das Coaching sei, auch deshalb, weil es sich auf eine konkrete Sprachfördersituationen mit spezifischen Kindern beziehe und gut in den Kita-Alltag integrierbar sei (7 Nennungen). Meist sind die Aussagen aber eher allgemein, im Sinne von: hilfreich, neue Ideen erhalten, Perspektive erweitert.

An zweiter Stelle stehen mit 22 Nennungen die **Weiterbildungen**. Auch hier sind die Aussagen allgemein positiv und nicht besonders spezifisch (*Weiterbildungen, da man sein Wissen auffrischen kann, neues dazu lernt, gute Tipps für den Alltag bekommt*; 2_3_positives, Pos. 16).

Nur eine Kita-Leitung bezog sich auf konkrete Inhalte (*Team-Weiterbildung zum Thema Mehrsprachigkeit bei Eltern, sowie dialogisches Bilderbuch erzählen*; 2_3_positives, Pos. 44).

8 Nennungen beziehen sich auf die **Arbeit der coaches mit den Kindern** (*Die direkte Beobachtung und Begleitung der Arbeit mit den Projektkindern durch die KiD-Fachfrau*; 2_3_positives, Pos. 66).

Weitere weniger häufig genannte Bereiche sind die **Regelmässigkeit** der Besuche (3 Nennungen) und der Praxisbezug (direkte Anwendbarkeit im Kita-Alltag, 7 Nennungen).

Haben Sie Ideen, wie das Programm weiterentwickelt werden könnte? (Frage 2.4)

Bei den 58 Kita-Leitungen, die sich zu dieser Frage geäussert hatten, drehten sich 11 Voten um das Thema **«mehr fördern»**. Dabei wurde vorgeschlagen, die Arbeit der coaches mit den Kindern zu verlängern oder den Angebotsrhythmus der coaches auf einmal pro Woche zu erhöhen bzw. zu flexibilisieren. Hintergrund sind Ausfälle durch kranke Kinder, Feiertagsausfälle oder Wechsel der Präsenztage der Kinder durch ihre Eltern. Andererseits wird auch gefordert, dass die Kinder über eine längere Periode gefördert werden sollten mitunter auch bereits im Alter deutlich unter drei Jahren. Hinter diesen Vorschlägen mag die Befürchtung stehen, dass die Förderung der Kinder unter den bestehenden Zeitressourcen nicht wie gewünscht verlaufen ist. Schliesslich wird selten auch vorgeschlagen, dass auch Kinder ohne DaZ-Hintergrund (aber mit verzögertem Spracherwerb) ins Programm aufgenommen werden sollten.

Die Kita-Leitungen beklagen die **mangelnde Konstanz der Coach-Zuteilung** (6 Nennungen). Idealerweise sollte ein coach mindestens 2 Jahre am Stück einer Kita zugeteilt sein, damit Informations- und Zeitverluste minimiert werden können. Einzelne Kitaleitungen berichten vom Einsatz von drei

verschiedenen coaches im selben Schuljahr (*Eine Begleitperson pro Jahr und nicht wie dieses Jahr drei verschiedene; 2_4_verbesserungsvorschlaege, Pos. 14-15. Zu viele Wechsel innerhalb des Jahres. Ist sehr mühsam und kontraproduktiv. Die Kinder und das Team [müssen] sich immer wieder neu gewöhnen; 2_4_verbesserungsvorschlaege, Pos. 29).*

Mit 5 Nennungen (von insgesamt 58 codierten Stellen) ist auch das Thema «**Eltern**» wichtig. Vorgeschlagen wird, dass die Eltern Informationen direkt von den coaches bekommen könnten, sei es durch spezielle Veranstaltungen für Eltern, durch das Beisein der coaches bei den Elterngesprächen oder durch monatliche schriftliche Meldungen an die Eltern.

Neben diesen häufiger genannten Themenkomplexen finden sich seltene Aussagen, in denen die Kompetenz einzelner coaches angezweifelt wird (3 Nennungen).

Beschreiben Sie, mit welchen Massnahmen Sie die Wissensverbreitung über die KiD-Sprachförderung dem gesamten Team zugänglich machen (Frage 3.7)

Diese Frage ist dem Wissensmanagement bezüglich des Sprachförderprogramms gewidmet. Die Kita-Leitungen können hier berichten, mit welchen Massnahmen sie den Wissenstransfer im gesamten Team unterstützen.

60 Kita-Leitungen haben sich zum Wissenstransfer geäussert.

Als meist genanntes Mittel wurden **Sitzungen** (meist Gesamteamsitzungen, aber auch kleinere Gefässe wie Gruppenleitersitzungen) genannt (34 Nennungen). Teilweise wurde spezifiziert, dass die KiD-FaBes an den Sitzungen eine besondere Rolle haben, indem sie das Gelernte dem Team weitervermitteln. Auch wird (selten) etwas genauer ausgeführt, wie dieser Prozess sich abspielt (*Wir behandeln diese Themen in den sep. Teamsitzungen. An Beispielen aus dem Alltag werden Möglichkeiten und Strategien besprochen, die Lernenden werden je nach Lehrjahr und Kompetenzen mit eingebunden; 3_7_wissensmanagement, Pos. 51).*

Ebenfalls häufig wurden die **Dokumente des KiD-Programms** genannt (22 Nennungen): «Vergissmeinnicht der Sprachförderung», Einzelne Merkblätter davon, Merksätze, die die coaches mit den KiD-FaBes vereinbart haben oder das Buch von Löffler und Vogt (2020). Unterschiedlich gut sind diese Dokumente aber im Kita-Alltag verankert. Oft wird erwähnt, dass die Merkblätter gut sichtbar aufgehängt sind (das kann teilweise aus den Besuchen des Evaluationsteams anlässlich der Interviews bestätigt werden).

Als letzte häufig kodierte Kategorie sind die **KiD-Weiterbildungen** zu nennen (16-mal kodiert). Hier wird teilweise spezifiziert, wer an den Weiterbildungen teilnehmen darf bzw. muss (z.B. Gesamtteam, dieser Fall wird in 5 Aussagen explizit genannt):

- *An den Weiterbildungskursen müssen die Lernenden und Praktis teilnehmen, damit sie einen besseren Einblick in das Programm bekommen (3_7_wissensmanagement, Pos. 26)*
- *Mit den Weiterbildungsangebot von Kid und zum Teil auch andere Teammitglieder dabei (3_7_wissensmanagement, Pos. 28)*

Gelegentlich wird auch genannt, dass die **Ziele**, die mit den coaches für die folgenden zwei Wochen festgelegt wurden, für das Gruppenteam sichtbar aufgehängt wurden (5 Nennungen). Dies hat einen praktischen Aspekt, weil diese Ziele zu konkretem und aktuell angezeigtem Handeln auffordern (z.B. *Die Merksätze werden allen Mitarbeitenden ... erklärt und sind für alle sichtbar aufgehängt. Die Projektmitarbeiterin achtet darauf, dass das gesamte Team sich an die aktuellen unterstützenden Methoden hält; 3_7_wissensmanagement, Pos. 59).*

Das Thema **praktische Umsetzung** wird siebenmal genannt (z.B. *Deshalb besprechen sie die Leitsätze gemeinsam und arbeiten zusammen an der Förderung der Kinder; 3_7_wissensmanagement, Pos. 20).* Hier wird ein Wissenstransfer in zweifacher Hinsicht angestrebt: Wissensvermittlung von den KiD-FaBes zu den anderen FaBes und Transfer des Wissens ins Handeln.

Es fällt auf, dass die Kita-Leitungen sehr unterschiedlich detailliert und elaboriert Auskunft geben. Es entsteht der Eindruck, dass einige Kita-Leitungen das Wissensmanagement bezüglich des KiD-Förderprogramms zur eigenen Sache machen, während andere einfach eine oder mehrere der

offensichtlichen Massnahmen (Teamsitzungen, Weiterbildungen und KiD-Dokumente) pauschal nennen. So lauten typische pauschale Antworten z.B.:

- *Aushänge, Weiterbildungen* (3_7_wissensmanagement, Pos. 17)
- *in Sitzungen* (3_7_wissensmanagement, Pos. 14)

Wenn Sie noch Bemerkungen zu Ihren Erfahrungen mit der Sprachförderung im Rahmen des KiD-Programms machen möchten, können Sie sie hier aufschreiben (Frage 5.3)

Zu dieser Frage haben 10 Kita-Leitungen Stellung genommen. Die coaches wurden als **kompetent** beschrieben (4 Nennungen). Als problematischer Punkt wurde einmal die **mangelnde Konstanz der Coach-Zuteilung** erlebt (*Ich wünsche mir eine Bezugsperson von KiD! Falls es doch einen Wechsel gibt, müssen die neuen Personen vorbereitet werden. Infos weitergeben, gleiche Struktur, Termine übernehmen. Wir hatten drei Wechsel, für die Kinder und uns eine Herausforderung!* 5_3_bemerkungen_coaching_sprachfoerderung, Pos. 7).

Wenn Sie zur KiD-Weiterbildung noch Bemerkungen haben, können Sie diese hier aufschreiben. (Frage 6.11)

Zu dieser Rubrik haben 17 Kita-Leitungen beigetragen. Häufiger finden sich positive Gesamtbeurteilungen (*Die Weiterbildungen sind toll!* 6.11_bemerkungen_WB, Pos. 6).

Allerdings werden auch einzelne Kritikpunkte genannt (ungünstiges Zeitmanagement, nicht an die Bedürfnisse des Personals angepasst, wenig Abwechslung).

Wenn Sie zum KiD-Programm noch etwas sagen möchten, können sie es hier aufschreiben. (Frage 7.1)

Zu dieser Frage finden sich 20 Beiträge, am häufigsten allgemeine Äusserungen der **Zufriedenheit** (13 Nennungen). Immerhin noch 4 Äusserungen beziehen sich auf die **Wirksamkeit in Bezug auf die KiD-Kinder** bzw. auf alle Kinder (*Eine sehr gute Sache für die Kinder und man merkt relativ schnell die Fortschritte;* 7_1_schlussbemerkungen, Pos. 11). Je einmal wurden folgende Kritikpunkte genannt: die administrativen Unannehmlichkeiten beim neuen Online-Anmeldeverfahren für die Kinder, die zu häufigen Coachwechsel und eine FaBe, die laut Kita-Leitung zu wenig gut Deutsch spricht, und deshalb kein gutes Sprachvorbild für die Kinder ist.

Zusammenfassung Fragebogenstudie Kita-Leitungen

Wie bei den FaBes ergibt sich auch bei den Kita-Leitungen aufgrund der Fragebogenantworten eine mehrheitlich sehr positive Einschätzung des KiD-Programms. Besonders geschätzt wird mit ganz wenigen Ausnahmen die **Arbeit der coaches**, die alle zwei Wochen die KiD-Kinder fördern und die KiD-FaBes coachen. Immer noch positiv, aber nicht im selben Mass, wird die **Wirkung der coaches auf die FaBes** und die Fähigkeit der FaBes, das Gelernte bei den Kindern einzusetzen, eingeschätzt. Hier lässt sich ein leichter Trend zu **Transfer-Verlusten** von coach zu FaBes vermuten. In den Fragebögen äussern sich die Kita-Leitungen nicht dazu, wie ein solcher Verlust zustande kommt. Die von den Kita-Leitungen gemeinsam mit den coaches organisierten Weiterbildungen werden ebenfalls sehr geschätzt.

In folgenden Bereichen besteht bei den Kita-Leitungen ein **Bedarf für eine Weiterentwicklung** des Programms:

- **Mehr fördern:** mehrere Kita-Leitungen sind der Ansicht, dass die Kinder **länger** (als eine Stunde) bzw. **häufiger** (als alle zwei Wochen) von den externen coaches gefördert werden sollten. Man verspricht sich dabei deutlichere Effekte auf die Sprachentwicklung der Kinder.
- Ebenfalls mehrfach wird die **mangelnde Konstanz in der Zuteilung der coaches** beklagt und damit einhergehende Reibungsverluste.
- Weiter wird die Ausdehnung des Programms auf die Eltern genannt (direkter Kontakt der coaches zu den Eltern).

Das Wissensmanagement, also die Massnahmen zur Verbreitung und nachhaltige Sicherung des im Programm erworbenen Wissens und Könnens wird sehr unterschiedlich beschrieben. Nicht wenige Kita-Leitungen geben dazu kaum oder nur sehr wenig und pauschal Auskunft, was den Schluss nahelegt, dass in diesen Kitas das Wissensmanagement nicht besonders aktiv betrieben wird. Als Mittel werden

Sitzungen, KiD-Weiterbildungen, KiD-Dokumente, sowie das Aufhängen von Zielen bzw. Merksätzen, die von coach und FaBe für die jeweils kommenden zwei Wochen vereinbart wurden.

2.1.3 Resultate der gesamten Fragebogenstudie

Das KiD-Programm ist bei Kita-Leitungen und bei FaBes sehr beliebt. Als positiv werden folgende Bereiche eingeschätzt:

- Die **coaches**, ihre Arbeit mit den Kindern und die Coachings mit den FaBes.
- Die **Praxistauglichkeit**: Indem die Coachings sich auf die Arbeit mit konkreten Kindern beziehen, ist ein deutlicher und sehr konkreter Praxisbezug gegeben.
- Die **Weiterbildungen** wurden von fast allen Teilnehmenden positiv erlebt.

Entwicklungspotenzial wird in folgenden Bereichen gesehen:

- Die Kinder **sollten häufiger und in längeren Phasen** Sprachförderung durch die coaches erhalten.
- Die coaches sollten **nicht unter dem Schuljahr ausgewechselt** werden, im Idealfall sollten sie über mehrere Jahre einer Kita zugeteilt sein.
- Es scheint, dass ein **Wissenstransferverlust** zwischen den coaches und den FaBes besteht. So könnte man auch das Resultat deuten, dass sich die Kitas mehr Sprachförderung durch die coaches wünschen. Da die FaBes ja von den coaches ausgebildet werden, kann man annehmen, dass sie ihren eigenen Fähigkeiten nicht so ganz vertrauen.

2.2 Interviewstudie

Die Interviews fanden im Juli 2023 statt, also ganz am Ende des Kita-Jahres. Dies hatte den Vorteil, dass die Befragten das ganze Schuljahr in den Blick nehmen konnten (z.B. inklusive Fragen des Kindergartenübertritts). Der Nachteil war, dass die Schuljahresabschlussarbeiten die Kitas besonders in Anspruch nahmen und es (unter anderem auch deshalb) nicht einfach war, Interviewpartner:innen zu finden.

Das Ziel des Interviews ist es, die tendenziell numerischen Daten aus dem Fragebogen dadurch besser zu verstehen, dass die Beteiligten ausführlich zu Wort kommen. Die Auswahl der Kitas erfolgte entlang folgender Kriterien, wobei die Fragebogendaten von den Kita-Leitungen und den FaBes beigezogen wurden:

- **Gesamtzufriedenheit:** («Ich schätze das Programm als erfolgreich ein»): Da die Gesamtzufriedenheit insgesamt sehr hoch war, wurde berücksichtigt, dass nicht einzig Kitas mit dem Höchstwert einbezogen wurden. Es wurden 4 Kitas von 10 einbezogen, bei denen die Zustimmung zur Aussage nicht auf dem höchsten Wert liegt.
- **Einwilligung der Kita-Leitungen und der FaBes:** Es war schwierig, Personen zu finden, die sich für ein Interview bereit erklärten. Dies mag, wie oben erwähnt, mit dem Zeitpunkt der Interviews Ende Schuljahr zu tun haben.

Bei den Interviews handelt es sich um teilstrukturierte Leitfadenterviews. Die Struktur sollte gewährleisten, dass alle Interviewten sich zu denselben Themen äussern (können). Der offene Aspekt des Interviews ermöglicht weitergehende Aussagen, die gewisse Aspekte ausleuchten können. Thematisch sind die Leitfäden für Kita-Leitungen und FaBes leicht unterschiedlich. Gemeinsame Aspekte betreffen den Austausch zwischen FaBes und Kita-Leitungen und das Wissensmanagement. In den beiden folgenden Hauptkapiteln zu Kita-Leitungen bzw. FaBes werden die Themen der Interviewleitfäden etwas genauer beschrieben.

Die beiden Interviewleitfäden können in den Anhängen C und D eingesehen werden.

Die Analyse der Interviews erfolgte mit der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015).

2.2.1 Interviews mit Fachpersonen Betreuung

Die FaBes der 10 ausgewählten Kitas wurden zu folgenden Themen befragt:

- **Sprachförderung im KiD-Programm:** z.B. wie läuft ein typischer Besuch der coaches ab? Gibt es zusätzlichen Zeitaufwand für die Arbeit im KiD-Programm? Können sie das Gelernte auf alle Kinder anwenden?
- **Wissensmanagement:** Findet ein Transfer von den KiD-FaBes zu anderen FaBes statt (und wie)?
- **Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung:** Wie ist der programmbezogene Kontakt zur Kita-Leitung? Fühlen sich die FaBes unterstützt?
- **Übergang in den Kindergarten:** Sind die KiD-FaBes in allfällige Massnahmen im Zusammenhang mit dem Kindergartenübertritt beteiligt? Welche Massnahmen sind das?

Im Folgenden werden die Resultate der Inhaltsanalyse dargestellt. Dies ist zunächst der eher organisatorisch-administrative Bereich des *Wissensmanagements*. Darin enthalten sind Aussagen, die nicht die Arbeit mit den Kindern oder den coaches betreffen, sondern die Organisation des Programms in der Kita im weiteren Sinn: Wissensmanagement, Unterstützung u.a. Eine weitere Kategorie fokussiert Aussagen zum *Coaching*, z.B. Arbeit mit den coaches, Elemente des Coachings, Wirkung des Coachings u.a. Schliesslich folgen noch ein Unterkapitel mit Vorschlägen der FaBes zur *Weiterentwicklung* des KiD-Programms und ein Kapitel mit einer knappen *Zusammenfassung* der Resultate.

Wissensmanagement

Das Wissensmanagement kann verschiedene Formen annehmen: Wissensaustausch zwischen Kita-Leitung und FaBe, Austausch zwischen den FaBe und Organisation von Weiterbildungen für das ganze Team (coach-Team).

Austausch mit Kita-Leitung

Die Aussagen der FaBes zur Frage, wie der programmbezogene Austausch mit der Kita-Leitungen ausgestaltet war, lassen sich in zwei Unterkategorien aufteilen (die Aussagen von 3 FaBes waren diesbezüglich nicht sicher zuzuordnen):

- 4 FaBes berichten von Kontakten, die nicht regelmässig stattfinden, sondern v.a. bei der Auswahl der KiD-Kinder für ein bestimmtes Schuljahr oder bei besonderen Vorkommnissen.
- Der Kontakt fand regelmässig statt, z.B. durch die Präsenz der Kita-Leitung an den Gruppensitzungen, wo das KiD-Programm auch thematisiert wird (3 FaBes):

Austausch unter FaBes

5 FaBes erwähnen einen Austausch mit anderen FaBes, z.B. die Wissensvermittlung der KiD-FaBe zu den andere FaBes der Gruppe, z.B. über die Darstellung der Sprachförderung durch das «Vergissmeinnicht der Sprachförderung» (*Und auch einfach das Vergissmeinnicht. Also ich habe dann auch probiert, das der Gruppe nochmals wie so ein bisschen zu zeigen ...*; 113 Transkript, Pos. 20).

Zweimal wird erwähnt, dass der Austausch mit anderen FaBes über das bestimmte Programm für die kommenden zwei Wochen stattfindet, das von den coaches mit den KiD-FaBes festgelegt wurde: (*Ja. Wir machen Sitzung. Und dann dort wird er, also diese Person die zuständig für da ist, weitererzählen, was dort mit dem Coach darüber geredet haben und Ziele von den Kindern. Und falls wir nicht schaffen, ein Sitzung machen, dann gehe zum Beispiel ich. Rufe ein paar Lernende und so ... also darüber/ Wir leiten das weiter*; 26 FaBe, Pos. 74).³

Eine besondere Form des Austauschs ist das Aushängen von Merksätzen, die die coaches mit den KiD-FaBes bestimmt haben (5 Nennungen, z.B. *Der Leitsatz der Woche hängt ganz klar aus. Diese Leute wissen auf was wir speziell achten*; 25 FaBe, Pos. 52).

Grundsätzlich scheint der Austausch regelmässig und im Gefäss der Gruppensitzungen der FaBes stattzufinden (8 Nennungen). Es finden sich aber darüber hinaus auch 6 Aussagen, die den informellen und beiläufigen Austausch belegen. Sechsmal wird der Austausch positiv beurteilt. Bei einer FaBe wird der Personalmangel und dadurch der Zeitmangel für den Austausch beklagt, eine andere FaBe stellt fest, dass Zivildienstangestellte und Praktikant:innen oft nicht gleich viel Interesse am Austausch haben wie FaBes.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass der Wissensaustausch unter den FaBes auf der Gruppe regelmässig und gut funktioniert.

KiD-Weiterbildungen

Ein Element des Wissensmanagements sind die offiziellen KiD-Weiterbildungen, die die Kitas durch die coaches durchführen lassen können. Nach den Antworten der FaBes werden diese Weiterbildungen durch die Kita-Leitungen in Absprache mit den coaches organisiert. In diesen Absprachen werden auch die Themen bestimmt, oft findet vorgängig dazu auch ein Austausch zwischen Kita-Leitungen und dem Personal statt. Unterschiedliche Personengruppen sind für die Weiterbildungen eingeladen: oft alle (inklusive Zivildienstleistende, Praktikant:innen oder FaBes in Ausbildung), gelegentlich sind nicht alle Personen in Ausbildung zugelassen, sondern nur diejenigen im dritten Jahr.

Aussagen der FaBes zur allgemeinen Bewertung von Weiterbildungen finden sich in den Äusserungen von 7 FaBes. Davon sind zwei positiv (*... ich sage immer wieder, das Reflektieren ist eigentlich das*

³ Die Interviews wurden auf Dialekt geführt und für die Transkripte auf Standarddeutsch übersetzt. Im Gegensatz zum Fragebogen, wo alle Äusserungen geglättet transkribiert wurden, wird bei den Interviews in Fällen, in denen offensichtliche Probleme mit der deutschen Sprache vorliegen, bei der Transkription zwar auch auf Standarddeutsch übersetzt, aber die sprachlichen Schwierigkeiten nachempfunden. Dies ist bei FaBe 26 der Fall, die gebrochen Dialekt spricht. Es soll damit dokumentiert werden, dass einzelne FaBes nur eingeschränkt als Sprachvorbilder für die Kinder gelten können.

wichtigste ... sich wieder gewisse Sachen in Erinnerung zu rufen und wieder bewusst zu werden, das ist eigentlich immer schön; 107_FaBe Pos. 63). Zwei erfahrene FaBes äussern sich etwas kritisch, weil sie den Eindruck haben, nicht viel dazulernen zu können (für die anderen Angestellten sehen sie aber durchaus einen Nutzen).

Weitere zwei FaBes fanden die Inhalte der Weiterbildungen teilweise zu abstrakt und sahen keinen Zusammenhang zur Praxis (... einfach ein Thema gewesen bei dem wir uns halt einfach sagen mussten: Okay. Wie können wir das den Kindern wie näherbringen?; 138_FaBe Pos. 52).

Einzelne Aussagen bezogen sich auf zu knapp bemessene Zeit der Weiterbildungen, den Wunsch nach Abgabe von Handouts im Vorfeld zur Vorbereitung und technische Schwierigkeiten mit Zoom während der Pandemie.

Von den 10 befragten FaBes konnten sich zwei nicht genau daran erinnern, zu welchem Thema die letzte Weiterbildung stattgefunden hatte. Die Mehrheit konnten hingegen solche Themen mehr oder weniger präzise benennen (z.B. Elternarbeit, Bilderbuchbetrachtung mit Kindern, Fragetechniken).

Aufwand

Die FaBes wurden auch zum Aufwand befragt, den das KiD-Programm für sie mit sich bringt. 8 FaBes von 10 sehen keinen zusätzlichen Aufwand für sich selbst. Auch für die Nacharbeiten wie das Führen der Dossiers über die Kinder sind Zeitressourcen einberechnet. Drei FaBes betonen aber, dass es für das Team auf der Gruppe ein Mehraufwand sei, sich so zu organisieren, dass die Kinder gut betreut seien, während die KiD-FaBes und die coaches mit einem oder zwei Kinder arbeiten.

Unterstützung

Unterstützung wird von den FaBes in Anspruch genommen, um Spezialfragen zu klären, z.B. das organisatorische Vorgehen im Zusammenhang mit Logopädinnen oder wenn eine FaBe, die nicht so gut Deutsch spricht, etwas nicht genau verstanden hat.

9 von 10 FaBes fühlen sich von der Kita-Leitung bezüglich des KiD-Programms gut unterstützt. Für eine FaBe ist das eher eine hypothetische Frage, weil sie nach eigenen Aussagen keine Unterstützung gebraucht hat.

Zusammenarbeit mit Kindergärten

8 FaBes berichten explizit, dass sie keinen Kontakt mit den Kindergartenlehrpersonen haben. Es finden sich aber Äusserungen, dass die Kinder im Vorfeld des Kindergarteneintritts die Kindergärten besuchen. Den Erhalt Informationen über den weiteren Verlauf der Einwicklung von Kita-Kindern in den Kindergärten werden nur zweimal angesprochen: Sie verlaufen indirekt über die Eltern dieser Kinder, wenn sie über jüngere Geschwister in der Kita mit den FaBes in Kontakt sind.

Erschwerende Umstände

Von 6 FaBes werden organisatorische Probleme berichtet, die damit zu tun haben, dass sie während des Coachings auf der Gruppe fehlen. Dieser Umstand wird häufig auch auf die generelle Personalknappheit zurückgeführt. Andere Punkte werden nur von einzelnen FaBes genannt und betreffen auch nicht grundsätzliche Problematiken.

Coaching und seine Wirkungen

Die FaBes wurden im Interview nach dem Ablauf eines typischen Besuchs der coaches gefragt. Dabei wurden Aussagen gemacht zu den beiden Elementen «Beobachtung der Arbeit der coaches mit den Kindern» und «Coaching-Gespräch».

Beobachtung der Arbeit der coaches mit den Kindern

In vielen Äusserungen der KiD-FaBes zeigt sich, dass die coaches mit den Kindern alltagsintegriert arbeiten. In den Worten der KiD-FaBes wird das z.B. so dargestellt: ... haben sie dann Zeit gehabt, um mit ihr zu spielen und schwatzen und sie hat sich bei uns jetzt ganz so ins Spiel integriert, das die Kinder schon am Spielen gewesen sind und ist dann zu den Kindern hingegangen und hat mit ihnen das einfach weitergespielt, was sie schon am Spielen waren. (FaBe 21, Pos. 21).

Die Rolle der KiD-FaBes in dieser Phase wird von ihnen meist als eine beobachtende, gelegentlich auch eine notierende dargestellt.

Coaching-Gespräch mit KiD-FaBe

Während die KiD-FaBes in der Beobachtungsphase nicht aktiv in Erscheinung treten, können und sollen sie im Coaching-Gespräch ihre Beobachtungen, Fragen, Umsetzungsvorschläge **aktiv einbringen**. 6 von 10 FaBes bringen diese aktive Rolle explizit zum Ausdruck. Das folgende Beispiel ist typisch: *Sie hat immer geschaut, dass ich zuerst so ein bisschen erzähle, was ich wahrgenommen habe. Dann hat sie ein bisschen erzählt, was ihr aufgefallen ist. Was ja von aussen wesentlich besser geht, als wenn man das Kind immer sieht. Und dann haben wir dann zusammen eigentlich den Merksatz erstellt.* (49_FaBE Pos. 14). Die in diesem Beispiel erwähnten Merksätze sind dann leitend für die Arbeit mit den Kindern während der folgenden zwei Wochen, werden im Normalfall von den KiD-FaBes den anderen FaBes kommuniziert und hängen oft auch sichtbar in der Kita auf.

In den Gesprächen wird auch **zurückgeblickt** auf die Arbeit der vergangenen zwei Wochen mit dem Merksatz. Es wird thematisiert, wie die Erfahrungen damit gewesen sind, ob besondere Beobachtungen oder Entwicklungen zu berichten sind usw.: *Oder was ich vielleicht auch in den letzten zwei Wochen beobachtet habe. Manchmal gehen wir auch nochmal so wie/ Also es gibt am Schluss immer so einen Merksatz von dem Coaching. Und manchmal gehen wir, wenn schon eins gewesen ist, gehen wir halt wie nochmal zurück: «Ah. Welchen Merksatz haben wir gehabt? Wie ist das gegangen den Umzusetzen? Ist das umsetzbar gewesen oder habt ihr da irgendetwas gemerkt je nach dem?»* (FaBe 113, Pos. 16)

FaBes berichten auch darüber, dass die coaches immer wieder eine **Gesamteinschätzung** eines KiD-Kindes abgeben, die den KiD-FaBes Orientierung gibt: *Also sie gibt einem dann wie auch einen Tipp aber sie hat wie auch gesagt: «Ja das Kind, das ist parat. Es spricht jetzt. Es spricht gute Sätze. Es kennt alle KiTa-Regeln.»* (FaBe 113, Pos. 72).

Einzelne FaBes berichten auch davon, dass sie im Hinblick auf **Elterngespräche** Hinweise von den coaches erhalten: *Aber dass wir das weiter mit den Eltern hier besprechen, das finde ich also auch wichtig. Weil wir haben auch (unverst.) also Standortbestimmung mit den Eltern. Und dort ist auch Entwicklung von den Kindern darüber geredet. Und ja vielleicht so dort ein paar Worte. Also ja (...) Wie kann man das besser am Eltern sagen, dass es nicht so schlecht betont, oder.* (FaBe 26, Pos. 56)

Einschätzung des Coachings durch die KiD-FaBes

Die FaBes äussern sich verschiedentlich beurteilend zum Coaching. Zusammengefasst kann man sagen, dass die Wirkung fast ausschliesslich positiv ausfällt, 9 von 10 KiD-FaBes schätzen das Coaching als positiv ein (und eine FaBe hat keine explizite Beurteilung abgegeben). Dabei werden folgende Punkte hervorgehoben:

Tab. 4: Einschätzungen der FaBes zum Coaching

Neue Ideen für die Sprachförderung	<i>Ja ich finde so den Austausch ... sehr gut. Es kommen mir dort ganz viele Ideen und Ziele, die ich gerade mit den Kindern machen kann. (FaBe 26, Pos. 40)</i>
Strukturierte Sprachförderstrategien («Vergissmeinnicht der Sprachförderung»)	<i>Genau das Vergissmeinnicht. Und ich habe schon das Gefühl, wir haben viel mit dem gearbeitet. (FaBe 113, Pos. 20)</i>
Gemeinsames Reflektieren über Kinder	<i>Austausch, das gemeinsame Reflektieren über das Kind, das ist eigentlich ein mega grosser Goldschatz, weil wir das halt im Alltag so wenig hast ... das ist schon sehr wertvoll. (FaBe 107, Pos. 11)</i>
Einfache und gut umsetzbare Fördervorschläge	<i>Und es sind auch ... sehr einfache Merksätze gewesen, die man auch wirklich der Gruppe gut vermitteln konnte. (FaBe 113, Pos. 16)</i>
Mitbestimmung bei der Setzung von Förderzielen	<i>Das ist nicht so, dass Sie kommt und sagt: «Das ist jetzt dein Input für die nächsten zwei Wochen», sondern wir erarbeiten das gemeinsam. (FaBe 25, Pos. 78)</i>
Selbstbeobachtung und Selbstreflexion	<i>Ich habe das Gefühl, dass man sich selber beobachten kann, vielleicht kleine Situationen nochmal gezielt anschauen und reflektieren kann ... Das hat mir persönlich wirklich geholfen. (FaBe 25, Pos. 19)</i>

Wirkung des Coachings auf die KiD-FaBes

4 KiD-FaBes äussern sich bezüglich ihres eigenen Lernzuwachses positiv.

Es gibt aber auch 4 FaBes (21, 25, 107), die äussern, dass sie ihr Wissen und Können durch das Coaching nicht (mehr weiter) ausbauen konnten. Auf die Frage, ob sich die FaBe sicher fühle in Diagnose und Förderung kommt folgende Antwort: *Also ich denke, da sind wir, also ich weiss auch nicht, ich habe das Gefühl, wir haben ganz vieles schon gemacht, bevor wir jetzt das Programm durchlaufen haben (21_FaBe Pos. 61)*

Wirkung des Programms auf die KiD-Kinder

5 von 10 FaBes berichten von positiven Wirkungen des Coachings auf die Kinder, und zwar zu folgenden Themen (Tab. 5):

Tab. 5: Antwortkategorien bezüglich der Wirkungen des Coachings auf Kinder

Fremdberichtete Fortschritte der KiD-Kinder	<i>Wir kriegen zum Teil über drei Ohren, über mehrere Leute kriegen wir mit, dass eine Kindergärtnerin Freude hat oder sagt: «Ah wow! Das sind tolle Kinder, welche von dort kommen.» Aber nicht direkt, dass ich jetzt einen fachlichen Austausch hätte. (FaBe 25, Pos. 96)</i>
Bessere Chancen im Kindergarten	<i>Erstens, dass es in den Kindergarten kommt, das kann sich jetzt schon gut verständigen mit anderen Kindern, mit anderen Personen, ... das ist auch extrem wertvoll für sein Selbstwertgefühl und für sein Selbstbewusstsein, dass es ... weiss: «He, ich kann mich mitteilen.» (FaBe 113, Pos. 76)</i>
Von der FaBe beobachtete Fortschritte	<i>... der beste Fortschritt ist sicher, dass die Kinder sich sprachlich so gut weiterentwickelt haben und wirklich längere, genauere Sätze bilden können und kommunizieren. (FaBe 89, Pos. 83)</i>

Die FaBes berichten grundsätzlich von positiven sprachlichen (und auch anderen) Entwicklungen der KiD-Kinder. Allerdings finden sich keine Aussagen dazu, ob diese Kinder sich im Vergleich zu nicht spezifisch geförderten Kindern besonders gut entwickelt haben.

Wirkung des KiD-Programms auf Kinder ausserhalb des KiD-Programms

9 von 10 FaBes berichten davon, dass sie die alltagsintegrierte Sprachförderung auf Kinder ausserhalb des KiD-Programms anwenden. Dies besonders, wenn die Kinder auch Deutsch als Zweitsprache haben, aber auch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache:

I: *Und das, was du lernst, kannst du auch für die anderen Kinder ... in der Gruppe ... anwenden ...?*

FaBe: *Ja, auf jeden Fall. Es ist nachher wie ... automatisch hat man es drinnen und man wendet es allgemein dann bei anderen Kindern an, auch die nicht da auf der Gruppe sind...*
(FaBe 89, Pos. 36-37)

Weiterentwicklung und Verbesserung des KiD-Programms

Die FaBes haben recht häufig Ideen eingebracht, wie das Programm weiterentwickelt werden könnte. Einige Vorschläge bezogen sich allerdings auf Phänomene, die weniger mit dem Programm als mit einzelnen Erfahrungen mit den coaches zu tun haben (z.B. mehr Beispiele wären gut gewesen). Solche Äusserungen werden hier nicht speziell besprochen.

3 von 10 FaBes äusserten explizit, dass sie mit dem Programm **zufrieden** seien und keine Änderungsvorschläge hätten.

2 von 10 FaBes waren der Ansicht, dass ihnen persönlich **das Programm nicht viel Neues** gebracht habe. Allerdings schränken sie ein, dass es doch eine Auffrischung gewesen sei und dass andere FaBes durchaus etwas lernen konnten:

Ich werde oft gefragt: «Hast du ein Lern- oder Aha-Erlebnis in dem Ganzen?». Dann muss ich sagen: «Eher weniger». Jedoch liegt das vielleicht eher an mir, als am Projekt selbst. (FaBe 25, Pos. 76)⁴

⁴ Dass solche Aussagen nicht als objektiv eingestuft werden können, zeigt sich daran, dass von den beiden FaBes auch Videointeraktionsanalysen vorliegen und dass die hier zitierte FaBe 25 eine hohe Interaktionsqualität aufweist, die andere FaBe (122) jedoch eine mittlere.

Von jeweils 2 FaBes kam die Rückmeldung, dass sie sich **häufigere Coaching-Besuche** wünschen und dass es ihnen wichtig ist, die Förderziele, die aus dem Coachinggespräch entstehen, **selbst mitbestimmen** zu können.

Zusammenfassung Interviews FaBes

Die FaBes sind zum grössten Teil **sehr zufrieden** mit dem KiD-Programm. Die meisten beurteilen die Besuche der coaches, deren Arbeit mit den Kindern und das nachfolgende Coaching-Gespräch als positiv. Sie schätzen die Merksätze/Leitsätze als gut gewählt ein und sind der Ansicht, dass sie **auch für die anderen FaBes** der Gruppe gute Zielvorgaben sind. Die FaBes fühlen sich **von den Kita-Leitungen gut unterstützt**, wobei ein regelmässiger und spezifischer KiD-bezogener Kontakt mit den Kita-Leitungen in ungefähr der Hälfte der befragten FaBes stattzufinden scheint. Die Teilnahme am Programm ist für die FaBes grundsätzlich mit einem **vertretbaren Aufwand** verbunden, allerdings berichtet eine Minderheit, dass es durch die **Personalknappheit** nicht immer einfach sei, die Arbeit auf der Gruppe zu organisieren, wenn eine FaBe mit einer Fachperson aus St. Gallen sich nur um eines oder zwei Kinder kümmere.

Am Besuch der coaches schätzen die FaBes das Coaching-Gespräch, v.a. wenn sie **selbst eine aktive Rolle** dabei spielen können und auch an der Formulierung der Leitsätze beteiligt sind. Sie erkennen im Coaching **blinde Flecke in ihrer Wahrnehmung** der Kinder, schätzen die **strukturierte Sprachförderung** mit den Sprachförderstrategien des so genannten «Vergissmeinnichts der Sprachförderung» und die **Ideen für die Sprachförderung**, die die coaches einbringen. Die Einschätzung dazu, wie gross der **Lernzuwachs** der FaBes durch diese Coaching-Gespräche ist, wird unterschiedlich beantwortet. Knapp die Hälfte der FaBes berichtet von einem Lernzuwachs, einige FaBes sind aber der Ansicht, sie hätten vieles bereits vorher gewusst und die Gespräche hätten eher einen Auffrischungseffekt gehabt.

Die Hälfte der FaBes berichtet zudem von **positiven Effekten des Programms auf die Sprachentwicklung** und das Selbstkonzept der KiD-Kinder. Die FaBes berichten, dass sie die Sprachförderstrategien des Programms **auch auf andere Kinder anwenden**.

Ideen zur **Weiterentwicklung** des KiD-Programms umfassen **häufigere Besuche der coaches** und dass die FaBes in den Coaching-Gesprächen eine **aktive Rolle** einnehmen können sollten.

2.2.2 Interviews mit Kita-Leitungen

Elf Kita-Leitungen⁵ wurden in den Interviews zu folgenden Themen befragt:

- **Einschätzung des Angebots:** Wie schätzen die Kita-Leitungen die Programm-Elemente ein?
- **Zusammenarbeit mit der Stadt:** Wie erleben Kita-Leitungen die Zusammenarbeit mit der Stadt Zürich?
- **Wissensmanagement:** Wie sichern die Kita-Leitungen den Wissenstransfer innerhalb der Kita?
- **Übergang in den Kindergarten:** Treffen die Kita-Leitungen besondere Massnahmen im Zusammenhang mit dem KiD-Programm, die den Übergang der KiD-Kinder in den Kindergarten betreffen?

Im Folgenden werden die Resultate entlang der beiden Hauptkategorien der Inhaltsanalyse dargestellt. Dies ist zunächst die Kategorie *Organisatorisches*. Sie enthält Aussagen, die nicht die Arbeit mit den Kindern oder den coaches betrifft, sondern die Organisation des Programms in der Kita im weiteren Sinn: Weiterbildungen, Wissensmanagement, Unterstützung u.a. Eine weitere Hauptkategorie fokussiert Aussagen zum *Coaching*, z.B. Elemente des Coachings, Wirkung des Coachings u.a. Schliesslich folgen noch ein Unterkapitel mit Vorschlägen der Kita-Leitungen zur *Weiterentwicklung* des KiD-Programms und eines mit einer knappen *Zusammenfassung* der Resultate.

⁵ Zur Sicherheit wurden 11 statt 10 Kitas angefragt, bei einer Kita zog sich die FaBe unerwartet zurück, das Interview mit der entsprechenden Kita-Leitung wurde trotzdem ausgewertet.

Organisatorisches

Die Auswahl der KiD-FaBes

Die Auswahl der KiD-FaBes verläuft in den verschiedenen Kitas sehr unterschiedlich und es finden sich keine Ballungen von Aussagen zum gleichen Auswahlprinzip. Ein Prinzip scheint zu sein, dass KiD-FaBes längere Zeit eingesetzt werden (*Damit es auch da so eine gewisse Routine gibt und das vertieft werden kann*; Kita-Leitung 91, Pos. 32). Aber es existiert auch die gegenteilige Ansicht (*Und es heisst ja, wir sollen schauen, dass es immer wieder andere Leute sind*; Kita-Leitung 107, Pos. 20).

Ein ähnlicher Gegensatz findet sich beim Einsatz von Lernenden: Eine Kita-Leitung berichtet, dass sie nur ausgebildete Fachpersonen einsetze, eine andere, dass auch Lernende zum Zug kommen sollten. Zweimal wird genannt, dass die Gruppenleitungen eingesetzt würden, weil sie konstant auf der Gruppe seien, einmal dass man diejenigen Personen einsetzen würde, die an den Präsenztagen des KiD-Kindes anwesend sei. Zweimal wird berichtet, dass das Interesse und die Bereitschaft der FaBes vorhanden sein müsse.

Die Auswahl der KiD-Kinder

Die Erhöhung der Anzahl von KiD-Kindern wird von 3 Kita-Leitungen erwähnt, von einer wird dieser Schritt explizit begrüsst. Eine Kita-Leitung findet vier Kinder zu viel, dann würden sich die Coaching-Besuche erhöhen, was den normalen Kita-Alltag eher stören würde (KL 122).

Uneinheitlich sind die Äusserungen dazu, ob die typischen KiD-Kinder eher von ausserhalb der Kita kommen oder ob es sich um Kinder handelt, die bereits in der Kita integriert sind. Eine Kita-Leitung (107) ist der Ansicht, es sollten mehr externe Kinder sein, weil die bereits integrierten Kita-Kinder durch die Kita-Erfahrung eher einen weniger grossen Sprachförderbedarf haben als externe Kinder. Eine andere Kita-Leitung (113) betont gerade das Gegenteil: Sie gebe den internen Kindern mit Bedarf den Vorrang.

Auch was die Beteiligung der PH St. Gallen an der Auswahl der KiD-Kinder betrifft, finden sich unterschiedliche Aussagen: 3 Kita-Leitungen berichten, dass die Auswahl ohne Beteiligung der PH St. Gallen vorgenommen werde, 2 berichten von deren Beteiligung.

Wissensmanagement

Das Wissensmanagement umfasst für die Kita-Leitungen den Informationsfluss und von den KiD-FaBes zu den anderen FaBes sowie von den KiD-FaBes zur Kita-Leitung (und umgekehrt). Die Verbreitung des KiD-spezifischen Wissens über die alltagsintegrierte Sprachförderung verläuft in allen befragten Kitas (auch) über Team-Sitzungen. Dabei scheint es eher der Ausnahmefall zu sein, dass das KiD-Programm einen festen Platz in der Gesamtteamsitzung hat (in zwei Kitas scheint dies aber der Fall zu sein).

Mehrheitlich sind Aussagen zu finden, die darauf hindeuten, dass die Sprachförderung an den Teamsitzungen eher nebenher läuft: *... sonst haben wir das sicher auch mal bei den Sitzungen zusammen angeschaut, das wir einfach so ein bisschen* (Kita-Leitung 21, Pos. 93)

Anders ist es in den **Sitzungen auf den Gruppen** mit KiD-Kindern, wo naturgemäss eher ein Austausch über Sprachförderstrategien stattfindet. Einige Kita-Leitungen interessieren sich mehr für das, was in den Gruppensitzungen besprochen wird, andere weniger: *Also es liegt eigentlich so ein bisschen in der Verantwortung von dem jeweiligen KiD-Coach [gemeint ist KiD-FaBe, Anm. HS] auf der Gruppe, dass er seine Mitarbeiter informiert* (Kitaleitung 89 Pos. 57).

Ein weiteres Gefäss für den Informationsaustausch sind **Tür-und-Angel-Gespräche**, allerdings wird dort nicht systematisch Wissen vermittelt, sondern eher auf besondere Situationen reagiert (8 Kita-Leitungen berichten über solchen Austausch).

Ein wichtiges Element des Wissensmanagements sind die KiD-Dokumente, allen voran die Übersicht über die Sprachförderstrategien («Vergissmeinnicht der Sprachförderung») und die Merk- bzw. Leitsätze. 5 Kita-Leitungen berichten darüber, dass die Sätze entweder in einer oder in mehreren Gruppen aushängen und von allen zur Kenntnis genommen werden können. Zudem wird auch vereinzelt von Dokumentenordnern berichtet, die vom Personal (besonders auch von den Fachpersonen in Ausbildung) konsultiert werden können.

KiD-Weiterbildungen

Ein weiterer Bestandteil des Wissensmanagements ist die Organisation und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen. Das KiD-Programm bietet spezielle Weiterbildungen im Bereich Sprachförderung an, die die Kita-Leitungen bestellen können. Diese Weiterbildungen werden auch genutzt und generell als **positiv eingeschätzt** (in 8 von 11 Interviews finden sich positive Beurteilungen). 4 Kita-Leitungen berichten von **problematischen Aspekten** (dass sie in zeitlicher Konkurrenz zu pädagogischen Teamtagen der Kita sind, dass die dadurch entstehenden Team-Überzeiten wieder kompensiert werden müssen, dass es schwierig war, sie am Abend durchzuführen oder dass die KiD-FaBes schon sehr vertraut mit den Inhalten waren und nicht so viel Neues lernen konnten).

Dazu ein Beispiel: Also rein vom zeitlichen Aufwand her, also ja, ich meine, wenn wir ein Team sind von sagen wir acht bis elf Personen, dann muss man ja diese Überzeit wieder kompensieren können, das sind dann doch irgendwie vier Stunden mindestens, die es für jede Person wieder zu kompensieren gilt, plus auch noch hat es wie durch das auch zwei Mal keine Teamsitzung stattfinden können zu anderen Themen, die für uns jetzt wie relevanter gewesen wären. Aber ich konnte das Team wie nicht zwei Mal im Monat für zwei Stunden am Abend noch länger behalten. (KL 69, Pos. 18)

6 Kita-Leitungen äusserten sich zur **Häufigkeit** der KiD-Weiterbildungen. 5 gaben an, zwei Weiterbildungen durchgeführt zu haben, eine (Kita 25) organisierte nur eine. Die Kita-Leitung begründet ihre Zurückhaltung mit dem Hinweis, dass ihre Kita relativ klein sei und dass es sich nicht lohne, für wenige Mitarbeitende zwei Weiterbildungen zu organisieren. Zudem sei die KiD-FaBe schon KiD-erfahren (in der Videostudie gehört sie auch wirklich zu den FaBes mit der höchsten Sprachförderqualität).

Die Problematik des Zusatzaufwands für die Angestellten, der wieder kompensiert werden muss, lösen 3 Kitas dadurch, dass sie die KiD-Weiterbildung in ihre pädagogischen Halbtage oder Tage integrieren, an denen die Kita geschlossen ist, die aber zur Arbeitszeit der Angestellten gehören. 6 Kita-Leitungen führen die Weiterbildungsveranstaltungen abends nach der Arbeitszeit durch.

Die Weiterbildungsveranstaltungen sind oft für alle Angestelltengruppen geöffnet (also auch für Lernende, Praktikant:innen oder Zivildienstleistende), gelegentlich fokussiert aber eine der beiden Veranstaltung eine spezifische Gruppe (z.B. die Mitarbeitenden in der Babygruppe), verpflichtend sind die Weiterbildungen in der Regel nicht.

Organisationsaufwand

7 Kita-Leitungen empfinden den **Organisationsaufwand** als deutlich **erhöht**. Im Vordergrund steht dabei die Organisation des Betriebs auf der Gruppe während der Zeit, in der die KiD-FaBe beim Beobachten bzw. im Coaching-Gespräch ist. Zudem wird bemerkt, dass es Einschränkungen in der spontanen Planung gibt, dass also kleiner Ausflüge an den KiD-Tagen nicht gut möglich sind. Auch das Kompensieren von Überzeiten für die Weiterbildung müsse organisiert sein.

Interessanterweise berichten 7 Kita-Leitungen, dass der Aufwand nur gering sei, und dies auch im Zusammenhang mit sehr ähnlichen Situationen wie bei den belasteten Kita-Leitungen. Es kann vermutet werden, dass das Gefühl der besonderen Belastung also auch mit subjektiven Einstellungen zu tun hat. Eine Kita-Leitung berichtet von einem unnötig grossen Aufwand beim elektronischen Anmeldeverfahren, weil man dort für jedes Kind die Kita-Angaben neu eintragen müsse.

Dolmetscher:innen

Das Angebot der Dolmetscher:innen im Zusammenhang mit der Elternarbeit wird grundsätzlich geschätzt, aber von einer Nutzung wird nur sehr selten berichtet. Meist könnten die Eltern ein bisschen Deutsch und gelegentlich möchten die Eltern selbst lieber keine Dolmetscher:innen bei den Gesprächen dabei haben.

Zusammenarbeit mit städtischen Behörden

Der Kontakt mit den städtischen Behörden wird von den Kita-Leitungen als eher lose und selten beschrieben. Dies hat nach Aussagen mehrerer Kita-Leitungen damit zu tun, dass ihre Kitas zu grösseren Trägerschaften gehören, die den grössten Teil des Kontakts mit der Stadt für sie übernehmen.

Dies gilt insbesondere auch für den Bereich der Finanzen, der nur in den seltensten Fällen von Kita-Leitungen selbst verwaltet wird.

Wenn aber Fragen auftauchen, so berichten die Kita-Leitungen, dann erhielten sie zeitnahe und zielführende Antworten: ... *also ich bin ja eine von den ersten gewesen, die die Kinder angemeldet hat, relativ zackig und die PID-Nummer war mit 01 angegeben, aber du konntest es gar nicht mit 01 anmelden ... bis ich dann angerufen habe (...) und dann haben sie gesagt, okay, probiere es mal nur mit eins und lass das Null weg und dann ist es gegangen.* (KL 89, Pos. 41)

Die Informationen der Stadt werden von allen Antwortenden als gut verständlich bezeichnet.

Zusammenarbeit der Kita-Leitung mit den KiD-Coaches

6 Kita-Leitungen von 11 beschreiben die Zusammenarbeit mit den KiD-Coaches explizit als positiv. Die Kontakte sind unterschiedlich regelmässig und intensiv. In einigen Kitas beschränken sie sich auf ein Anfangs- und ein Abschlussgespräch, in anderen sieht man sich zwischen Tür und Angel. Inhaltlich drehen sich Kontaktaufnahmen um besondere Fragen, die die coaches beantworten können oder zu denen sie Dokumente abgeben können, oder es geht um die Planung von Weiterbildungsveranstaltungen, einmal wird auch von einer Sitzung berichtet, in der es um Feedback zum Kita-Personal ging.

Zusammenarbeit mit den abnehmenden Kindergärten

Von einem direkten Kontakt mit den Zielkindergärten der zukünftigen oder ehemaligen Kindergartenkinder aus den Kitas wird von niemandem berichtet. Im Gegenteil, eine Kita-Leitung beklagt sich:

Das ist etwas, das würden wir uns mehr wünschen. Oder. Kontakt zu den Kindergärten. Wir merken, dass wir dort wie so ein bisschen sind/ Wenn wir anfragen, werden wir dort ein bisschen abgesägt. Wir wollen das gerne mehr, aber es ist nicht unbedingt von beiden Seiten immer so. Es ist natürlich/ Ich weiss, sie haben auch wirklich viel zu tun. Oder. Es ist/ Ich glaube es wird immer auch ein bisschen mit dem begründet. Oder. Auch von der Kapazität her. Wir merken einfach, mit Horten zum Beispiel, ist dort die Zusammenarbeit ein bisschen-einfacher. (Kita-Leitung 113, Pos. 130)

Wenn Rückmeldungen zur Entwicklung ehemaliger Kita-Kinder im Kindergarten erfolgen, dann über Eltern, die ein anderes Kind in der Kita haben. Worüber hingegen von FaBes berichtet wird, sind vorgängige Besuche der Kita-Kinder (nicht einzig der KiD-Kinder und ohne Beisein der Kita-FaBes) in den Zielkindergärten (z.B. FaBe 122, Pos. 98).

Das Coaching und seine Wirkungen

Die Kita-Leitungen sind meist nicht direkt in die Besuche der coaches involviert, erfahren aber aus Gesprächen mit den coaches und den FaBes doch vieles über die Arbeit der coaches mit den Kindern und über die nachfolgenden Coaching-Gespräche. Im Folgenden wird die Sicht der interviewten Kita-Leitungen auf diese beiden Elemente dargestellt. Weiter wird aus inhaltlicher Sicht die Verbindung des KiD-Programms mit der Elternarbeit veranschaulicht und schliesslich werden Aussagen der Kita-Leitungen zur Wirksamkeit des Programms gesichtet.

Arbeit der coaches mit den Kindern

Über die Arbeit der coaches mit den Kindern äussern sich 5 von 11 Kita-Leitungen. Mehrheitlich sind die Beurteilungen dazu **positiv**. 3 Kita-Leitungen heben die hilfreiche **individualisierte und kompetente Sprachförderung** für bestimmte Kinder hervor, für die man in der grösseren Gruppe im Alltag oft keine Ressourcen hat. Eine Kita-Leitung übt Kritik, dass sich die coach zu wenig auf die KiD-Kinder konzentriert habe und zu wenig im die disziplinarischen Regeln der Kita kümmere (KL 21, Pos. 99). Dies ist aber ein Einzelfall.

Coaching-Gespräche

9 von 11 Kita-Leitungen äussern sich zum Coaching-Gespräch. Davon berichten 4, dass sie **eher wenig Kontakt zu den coaches** hätten und die Informationen zu den Gesprächen von ihren FaBes erhielten. Von 4 Kita-Leitungen finden sich explizit **positive Beurteilungen** zu den Gesprächen. 2 Kita-Leitungen

beschreiben **Schwierigkeiten**, eine betrifft das Wegfallen von KiD-FaBes und entsprechende organisatorische Aufwände; die zweite Aussage stammt von der Leitung der Kita 25, die schon in anderen Zusammenhängen betont hat (und die entsprechende FaBe bestätigt dies ebenfalls), die KiD-FaBe sei schon erfahren im Programm und könne an den Coaching-Gesprächen nicht mehr viel Neues lernen.

Der zweiwöchentliche **Rhythmus der Besuche** wird von 5 Kita-Leitungen als unproblematisch und immer gut eingehalten (sogar wenn eine coach krankheitshalber ausfiel) beschrieben. Von kleineren Schwierigkeiten berichten zwei Kita-Leitungen; dabei geht es um Umstellungen, die sich durch Coach-Wechsel ergeben haben, und um das Problem, dass Feiertage häufig auf bestimmte Wochentage fallen und deshalb der Rhythmus öfter unterbrochen werde.

Wirkung des Coachings auf die Professionalität der FaBes

7 von 11 Kita-Leitungen berichten über **positive Wirkungen** der Coachings auf die KiD-FaBes:

Wir sehen eine Steigerung und wir sehen auch, dass wir das Knowhow des Personals begleiten konnten und eben auch schulen. (Kita-Leitung 138, Pos. 16). Zweimal werden grundsätzlich positive Aussagen auch **leicht eingeschränkt** und zwar in eine Richtung, die bereits oben mehrfach erwähnt wurde, nämlich die bereits vorhanden Kompetenz der FaBes:

Gerade jetzt die FaBes die hier angestellt sind, die haben ja auch eine Grundausbildung und die bringen auch ganz viel Fachwissen mit und das darf man nicht vergessen. Das ist ja auch/ Ich sage jetzt mal dieses Programm ist eineinhalb Stunden pro Woche. Alles andere leisten/ Also ist ja auch die Arbeit der FaBes sage ich mal. Darum ist es ja wie auch so eine Ergänzung. (KL 122, Pos. 98)

Wir haben das dann auch angesprochen, dass jeweils die Ziele, Leitsätze für die Woche, dass wir das Gefühl haben, das ist ja nichts Neues für uns. (KL 25, Pos. 61)

Wirkung des Coachings auf Sprachentwicklung der KiD-Kinder

5 von 11 Kita-Leitungen sind der Ansicht, dass das KiD-Programm die KiD-Kinder in ihrer Sprachentwicklung **gefördert** habe. Am prägnantesten äussert sich folgende Kita-Leitung:

... für mich ist massgebend, wie sich die Kinder im Deutsch entwickeln, und ich sehe dort grausame Veränderungen, die ich mega toll finde, also Kinder, die nach drei Monaten, die noch gar kein Deutsch haben, kommen und sagen «hoi XY, wie gahts? Chunsch go spiele» und ich so, okay, du hast vor drei Monaten noch gar kein Wort gehabt und jetzt kommunizierst du mit mir auf deutsch und das ist für mich / mehr Erfolg kann man wie nicht haben und ich schauë so ein bisschen hauptsächlich auf das, kommt es bei den Kindern an? Weil, das ist so ein bisschen das, was mir dann das Ergebnis zeigt. (KL 89, Pos. 61)

2 Kita-Leitungen äussern aber auch Einschränkungen dieser positiven Einschätzungen, dazu ein Beispiel:

- I: *Haben Sie das Gefühl, diese vier Kinder haben besonders gute Sprachentwicklung gemacht im Vergleich zu den anderen Kindern, die jetzt auch Deutsch als Zweitsprache haben in der Kita bei Ihnen?*
- B: *Finde ich schwierig, allgemein zu sagen, weil jedes Kind hat ein andere Entwicklung und das ist auch abhängig von wie viele Tage sie in der Kita sind, darum hätte ich jetzt nicht gesagt unbedingt mehr, also dass sie mehr etwas davon haben, weil schlussendlich wenden wir das, was wir lernen bei den Kindern, wenden wir bei allen an und nicht nur bei einem. (KL 49, Pos. 39-40)*

Ich finde es ist immer schwierig zu sagen was sie für eine Entwicklung gemacht hätten ohne dieses Coaching. Das kann man jeweils nicht sagen. Aber ich finde diese Entwicklungen, die sie machen in diesem Jahr vor dem Kindergarten einfach immer sehr bemerkenswert. Und ja, von dem her bin ich sehr positiv eingestellt gegenüber diesem Programm. (KL 91, Pos. 91)

Angesprochen werden hier Faktoren wie die wöchentliche Aufenthaltsdauer in der Kita, die die Sprachentwicklung mitbeeinflussen und das grundsätzliche Unwissen darüber, wie sich Kinder in anderen Settings entwickelt hätten. Dies sind wichtige Punkte, auf die in der statistischen Analyse der Sprachentwicklungsdaten in den Kapiteln 4.2.4 bzw. 4.4.1 eingegangen wird.

Wirkung des Coachings auf Kinder ausserhalb des KiD-Programms

Aussagen zur Wirkung des Coachings auf die **Sprachentwicklung** von Kindern ausserhalb des Programms sind selten: Zwei Kita-Leitungen äussern die Überzeugung, dass auch andere Kinder von den Sprachfördermassnahmen profitieren können.

Etwas häufiger (4 Kita-Leitungen) sind Aussagen, die die Anwendung der **Sprachfördermassnahmen** auf andere Kinder bestätigen, ein Beispiel dafür:

Ja. Also ich denke, eben gerade, wenn sie an diesen Coaching-Stunden Ziele vereinbaren. (...) Wir arbeiten mit dem Bezugspersonensystem. Jede FaBe hat Bezugskinder. Und dann merkt diese Bezugsperson: «Ah, bei diesem Kind ist mir das auch schon einmal aufgefallen. Ich kann es doch dort mal noch probieren.». Also es überträgt sich automatisch. (KL 122, Pos. 80)

Wirkung der coaches auf Elterngespräche

6 von 11 Kita-Leitungen äussern sich zum Zusammenhang der Coachings mit Elterngesprächen. Eine berichtet davon, keine Unterstützung von der coach in Anspruch genommen zu haben; 6 Kita-Leitungen berichten von einer Steigerung der Sicherheit, die sie im Zusammenhang mit Elterngesprächen durch die coaches gewonnen haben, vgl. folgende Aussage:

Wir können auch durch immer wieder Wiederholung in den alle zwei Wochen sehen wir auch die Entwicklungsschritte von den Kindern und durch das Gespräch auch mit der KiD-Fachfrau oder KiD-Fachmann sehen wir viel besser die Entwicklung von dem Kind und das ziehen wir auch in das Gespräch mit ein. (KL 49, Pos. 36)

Weiterentwicklung und Verbesserung des KiD-Programms

Programm ausbauen

7 Kita-Leitungen wünschen sich im weiteren Sinn, dass das KiD-Programm **ausgebaut** werde:

- Dies betrifft einerseits die **Anzahl der KiD-Kinder pro Gruppe**, wobei gewünscht wird, dass auch mehr als 2 KiD-Kinder pro Gruppe aufgenommen werden können (3 Kita-Leitungen):
Es geht schon auf, ich merke aber (...), ich kann das nicht auch noch übernehmen und ein drittes Kind geht dann wie nicht mehr und ich kann das wie niemandem abgeben und ich habe wie das Gefühl, ja, XY (Name der KiD-FaBe, Anm. HS) würde jetzt auch drei Kinder vertragen. (KL 25, Pos. 99)
- Ebenfalls 3 Kita-Leitungen wünschen sich, dass **KiD-Kinder früher** (also bereits Ende des alten Schuljahres) aufgenommen werden, weil die Eingewöhnung viel Zeit in Anspruch nimmt und die eigentliche Sprachförderung dann weniger lange dauern kann. Eine Kita-Leitung möchte das Programm sogar gerne im früheren Kindesalter einsetzen lassen: *Aber durch das, dass wir halt auch zwei Kleinkindergruppen haben: Die Sprache beginnt halt schon viel, viel früher. (...) Wir können einfach Sitzungen mit den Kleinkindergruppen durchführen, was ich sehr schön finde, dass wir das auch anbieten. Aber es wäre halt wie so ein bisschen/ Es würde von Grund auf starten. (KL 122, Pos. 96)*

Konstanz bei den coaches

5 Kita-Leitungen monieren die häufigen Wechsel der coaches und wünschen sich diesbezüglich mehr Konstanz, dies mit folgenden Begründungen:

- Die Verfügbarkeit der coaches muss mit den Präsenzzeiten der KiD-Kinder abgeglichen werden, das kann neue Gruppeneinteilungen und auch Anpassungen der Arbeitspläne der FaBes bedeuten. Zudem müssen andere Elemente wie Waldtage evtl. verschoben werden.
- Die Beziehung der KiD-Kinder zu den coaches muss neu aufgebaut werden. Dadurch gerät die Sprachförderung evtl. vorübergehend in den Hintergrund.
- Auch für die Kita als ganze wäre es hilfreich, über mehrere Jahre die gleichen coaches zu haben, weil sich dann vieles eingespielt hat und der Informationsfluss bereits etabliert ist. Auch führen Coachwechsel gelegentlich zu inhaltlichen Doppelspurigkeiten, weil die neuen nicht im Detail wissen, was die alten Coaches bereits eingeführt haben.

Umgang mit erfahrenen KiD-FaBes bzw. KiD-Kitas

Leitungen von 3 Kitas, die schon länger am KiD-Programm beteiligt sind, möchten gerne, dass auf dem bereits erworbenen Wissen bzw. den erworbenen Praktiken aufgebaut werden kann. Sie fühlen sich aber in dieser Hinsicht teilweise wenig unterstützt, so dass sie das Gefühl erhalten, nicht mehr viel vom Programm profitieren zu können. Bei Kita 25 zieht sich diese Problematik durch das gesamte Interview hindurch. Verschärft wird diese Thematik in Kita 138 durch den Coachwechsel:

Wir hätten natürlich sehr gern gehabt, wenn es immer die gleiche Person gewesen ist. Weil sie machen/ Das ist ja ein Prozess. Und man beginnt dann irgendwie immer wieder ein bisschen von vorne. Und dann erzählen sie, logischerweise, immer das Gleiche. Und dann habe ich einfach einmal gesagt: «So. Jetzt müsst ihr uns das nicht mehr erzählen. Weil wir kennen es. Wir gehen jetzt bitte einfach weiter, dort wo wir aufgehört haben. Weil wir wollen quasi weiteres lernen und auf unserem Weg, eigentlich, weitergehen können. Damit wir auch mehr Knowhow für uns generieren können.» (KL 138, Pos. 16)

Zusammenfassung Interviews Kita-Leitungen

Das KiD-Programm wird von den Kita-Leitungen mehrheitlich als **positiv eingeschätzt**, allerdings nicht ganz gleich einhellig wie von ihren FaBes. Dies mag mit dem erhöhten Organisationsaufwand verbunden sein und mit der Tatsache, dass die Kita-Leitungen nicht so nahe in den pädagogischen Alltag involviert sind wie die FaBes und deshalb den Nutzen etwas weniger nah erleben als diese.

Durch die sehr **heterogenen Bedingungen**, in denen sich die Kitas befinden, werden die Entscheidungen bezüglich z.B. der Auswahl der KiD-FaBes und der KiD-Kinder oder des Wissensmanagements sehr unterschiedlich gehandhabt. Solche Anpassungen an die eigenen Gegebenheiten und Bedürfnisse sind grundsätzlich ein Zeichen für den aktiven Umgang mit Herausforderungen. Allerdings können solch unterschiedliche Vorgehensweisen auch zu unterschiedlichen Erfolgen mit der Sprachförderung führen – ein Thema, das in Kapitel 5.1.3 vertieft wird.

Auch die Kita-Leitungen wünschen sich eine grössere **Konstanz bei der Zuteilung der coaches**.

Sprachförderung ist für viele Kitas ein wichtiges Thema, aber angesichts der **Menge an Themen** und Herausforderungen, mit denen die Kitas konfrontiert sind, nimmt das KiD-Programm oft nicht besonders viel Raum ein. Es wird sogar, was das Wissensmanagement betrifft, gelegentlich als Konkurrenz zu Themen aufgefasst, die für eine bestimmte Kita zu einem gegebenen Zeitpunkt als wichtiger empfunden werden.

Die Kita-Leitungen schätzen die **Wirksamkeit** des Programms auf die Professionalität der FaBes und auf die Sprachentwicklung der Kinder als hoch ein. Allerdings wird auch betont, dass es schwierig sei festzustellen, wie viel des Fortschritts mit den spezifischen Kindern, FaBes, coaches und Kita-Leitungen zu tun habe und wo ein systematisches Programmelement ursächlich sei.

Selten wird die Kritik geäussert, dass KiD-erfahrene FaBes von den coaches und Weiterbildungen **nicht mehr viel dazulernen** können.

2.3 Einschätzungen des Personals: Zusammenfassung

Die subjektiven Aussagen von FaBes und Kita-Leitungen, wie sie mit den Fragebögen und den Interviews erhoben wurden, zeigen insgesamt folgende Tendenzen:

Das KiD-Programm wird grundsätzlich sehr geschätzt

Die FaBes und die Kita-Leitungen schätzen die **Arbeit der coaches** und sind der Ansicht, dass ein **Zuwachs an Professionalität** in der Sprachförderung bei den FaBes zu beobachten sei. Sie führen dies auf die Coaching-Gespräche zurück und auf die **Materialien**, die die coaches für die Kitas bereitstellen. Besonders beliebt ist die Übersichtsdarstellung des «Vergissmeinnichts der Sprachförderung» und die Merksätze, die die Sprachförderung (im Prinzip aller FaBes) auf den Gruppen mit KiD-Kindern leiten sollen. Die **Praxisnähe und -tauglichkeit der Deutschfördermassnahmen** wird besonders positiv hervorgehoben und die **Weiterbildungen** als lehrreich empfunden.

Zudem wird auch die **Wirksamkeit** des KiD-Programms auf die Sprachentwicklung der geförderten Kinder (mit leichten Relativierungen) als gegeben eingeschätzt.

Ideen für die Weiterentwicklung des KiD-Programms

Von den davon betroffenen FaBes und Kita-Leitungen wird eine **grössere Konstanz der coaches** gewünscht, damit organisationaler, aber auch ein inhaltlicher Reibungsverlust vermieden werden kann.

Weiter wird ein **Ausbau des Programms** gewünscht, dies in zeitlicher Hinsicht (frühere Aufnahme von KiD-Kindern), aber auch in Bezug auf die Intensität der Förderung. In letzterem Punkt unterscheiden sich die Einschätzungen der FaBes leicht von denjenigen der Kita-Leitungen, die teilweise einen erhöhten Organisationsaufwand befürchten.

FaBes und Kita-Leitungen von **Kitas mit längerer KiD-Erfahrung** wünschen sich eine **gezieltere Weiterentwicklung ihres Personals**.

Von FaBes und von Kita-Leitungen wird beklagt, dass der **Personalmangel** zu Schwierigkeiten in der Organisation des Programms führe.

3 Interaktionsqualität: Videografiestudie

Um möglichst viele Hinweise auf gut bzw. weniger gut gelingende sprachliche Interaktionen zwischen FaBes und Kindern zu erhalten, wurde eine Stichprobe von 20 Kitas angestrebt, in denen jeweils eine Stunde des Kita-Alltags videografiert wurde. 20 Stunden Videomaterial wurden als ausreichend befunden, um Stärken und Entwicklungsbereiche der sprachfördernden Interaktion zu identifizieren.

3.1 Vorgehen

3.1.1 Stichprobe

Insgesamt liegen für das Schuljahr 2022/2023 Sprachstandsdaten von KiD-Kindern vor, die auf 139 Kitas verteilt waren. Aus diesen 139 Kitas wurden 20 Kitas nach bestimmten Kriterien ausgewählt. Folgende Auswahlkriterien wurden als Hauptkategorien beigezogen (zu Nebenkriterien s.u.):

- Grösse der Kita (Anzahl Betreuungsplätze)
- Sozialindikator
 - Quartier (Prozentsatz Personen, die eine Sek2-Ausbildung oder eine Tertiärausbildung haben)
 - Durchschnittlicher Elternbeitragsfaktor (je höher, desto höheres Einkommen)
 - Prozentsatz nicht-subventionierte Plätze pro Kita

Sozialindikator

Zunächst wurde aus den Sozialdaten zu den Quartieren, in denen die Kitas liegen, die Variable «mittlere bis höhere Bildung» gebildet (Prozentsatz Sek2 oder Tertiärabschluss). Ein weiterer Indikator für die soziale Zusammensetzung der Kitas ist die Anzahl subventionierter Plätze. Da diese Variable umgekehrt kodiert ist als die anderen beiden Variablen, wird sie zunächst umgepolt und der Prozentsatz nicht-subventionierter Plätze gebildet.

Eine Faktoranalyse der drei Variablen Beitragsfaktor, Bildungsniveau und nicht-subventionierte Plätze ergibt eine Varianzaufklärung von 57%, das Cronbachs Alpha liegt bei 0.61.

Dieser Faktor («Sozialindikator») liegt am unteren Rand des statistisch Üblichen, aber für die Zwecke der Auswahl ist er gut genug.

Dieser Indikator wird nun in drei Terzile aufgeteilt: Sozial schwach platzierte Kitas, sozial mittel platzierte Kitas, sozial stark platzierte Kitas.

- Tief platziert: 0 – 49.45
- Mittel platziert: 49.50 – 61.08
- Hoch platziert: 61.18 – 100

Kitagrösse

Damit nicht einzig kleine oder grosse Kitas untersucht würden, wurde die Kitagrösse als weiteres Auswahlkriterium gewählt. Für die Grösse der Kita wurde die Anzahl Betreuungsplätze als Indikator gewählt.

Auch diese Variable wird in Terzile aufgeteilt:

- Kleine Kita: 0 – 27 Plätze
- Mittलगrosse Kita: 28 – 44 Plätze
- Grosse Kita: 45 – 200 Plätze⁶

⁶ Die Spannweite dieser Gruppe ist sehr gross, real liegt die Spannweite der grossen Kitas aber zwischen 45 und gut 100 Plätzen. Einzig eine Kita ist mit fast 200 Plätzen sehr viel grösser.

Für die Auswahl wurde vor dem Hintergrund aller KiD-Kitas die Zellgrösse für die Stichprobe von 20 Kitas bezüglich Kita-Grösse und Sozialindikator bestimmt. Die tatsächlich rekrutierten Kitas entsprechen diesen Zellgrössen weitgehend (vgl. Tab. 5). Die Abweichungen betreffen jeweils Verschiebungen um 1 (z.B. konnten bei den sozial gut platzierten mittelgrossen Kitas nicht zwei gefunden werden, sondern nur eine. Kompensiert wurde diese Abweichung bei den mittelgrossen Kitas mit tiefer sozialer Lage (6 statt 5). Die KiD-Kitas wurden für das Projekt nummeriert, die Zahlen in den Zellen beziehen sich auf diese Identifikationsnummern.

Beschreibung der Stichprobe

Das Gewinnen von Kitas für die Videostichprobe erwies sich als äusserst aufwändig, weil verschiedene Akteur:innen der Videografie zustimmen mussten: Die Kita-Trägerschaften, die Kitaleitungen, die Kita-Angestellten sowie alle Kinder bzw. deren Eltern auf einer Gruppe (nicht nur die Kinder im KiD-Programm). Dadurch war die Ablehnungsquote sehr hoch. Erschwerend kam hinzu, dass die Abklärungen in den Kitas, was die Zustimmung betraf, oft sehr viel Zeit in Anspruch nahmen, so dass der Prozess der Kita-Gewinnung immer wieder verzögert wurde. Auch stellte sich in einzelnen Fällen heraus, dass die KiD-FaBe am Stichtag unerwartet abwesend war. Von 20 geplanten einstündigen Videos konnten 19 realisiert werden, was angesichts der Schwierigkeiten als zufriedenstellend zu werten ist.

Tabelle 6: Verteilung der Kitas (die Zahlen stehen für einzelne Kitas) bezüglich Grösse und sozialer Lage; die Ziffern beziehen sich auf die Nummern, die den Kitas im Evaluationsprojekt zugeordnet wurden.

Kitagrösse	Sozialindikator tief	Sozialindikator mittel	Sozialindikator hoch
Kleine Kita	102, 10	113	100
Mittelgrosse Kita	19, 25, 29, 70, 123, 50	92, 49, 119	91
Grosse Kita	55, 89, 122	6	39

Alle Schulkreise sind in der Videostichprobe vertreten, am stärksten der Schulkreis Schwamendingen, wo der Anteil der Kinder mit DaZ besonders hoch ist (Tab. 7). Dass der Schulkreis Uto nur mit einer Kita vertreten ist, ist auf Absagen bei der Stichprobensuche zurückzuführen.

Tab. 7: Verteilung der Video-Kitas auf die Schulkreise

Schulkreis	Anzahl Kitas
Glattal	3
Letzi	2
Limmattal	3
Schwamendingen	5
Uto	1
Waidberg	3
Zürichberg	2

3.1.2 Erhebungen

Die Erhebungen fanden im Zeitraum innerhalb von ca. 2 Monaten zwischen Mitte April und Mitte Juni 2023 statt. In 19 Kitas wurden pro Kita je 60 Minuten des Kita-Alltags videografiert, an dem mindestens ein:e FaBe und ein Kind des KiD-Projekts beteiligt waren. Die videografierten Settings unterschieden sich von Kita zu Kita bezüglich der Anzahl der beteiligten Kinder und Betreuungspersonen, der Aktivitäten, der räumlichen Gegebenheiten usw. Insofern konnte auch eine breite Palette von sprachlichen Interaktionsformen erhoben werden. Grundsätzlich kann aus den Analysen nicht eins zu eins die Interaktionsqualität zwischen Kitas in dem Sinn verglichen werden, dass ein höherer Wert in einer Kita grundsätzlich mit professioneller Sprachförderung gleichzusetzen wäre. Es ist z.B. möglich, dass im videografierten Setting einer bestimmten Kita viele Kinder gleichzeitig von einer FaBe betreut wurden, während es in einer anderen Kita nur wenige waren. Dies hat natürlicherweise Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Sprachförderung.

3.1.3 Auswertungsverfahren

Das KiD-Programm beruht auf dem Konzept der alltagsintegrierten Sprachförderung, denn «Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind immer an konkrete, alltägliche Situationen gebunden. Dies gilt auch für die frühe Sprachbildung. Frühe Sprachbildung wirkt am besten, wenn sie alltagsintegriert stattfindet. Sprache ist dabei kein zu vermittelnder Lernstoff, sondern ein Mittel der Kommunikation. Sprachliche und literale Fähigkeiten werden im Rahmen von Alltagsinteraktionen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen in all ihren Lebenswelten erworben, erprobt und ausdifferenziert. Für Kinder bis vier ist diese alltagsintegrierte Sprachbildung spezifischen Sprachfördermassnahmen überlegen» (Isler u. a. 2017, 2). Auch Kappeler Suter u. a. (2022, 50) stellen fest, dass alltagsintegrierte Ansätze anderen Verfahren überlegen seien. Und sie betonen: «Alltagsintegrierte Sprachförderung stellt ... sehr hohe Ansprüche an die professionellen Kompetenzen der Fachpersonen.» Dies kann in einem Berufsfeld mit hohen Ansprüchen und vergleichsweise geringen Qualifikationen zum Problem werden.

Aber wie wird die Sprache alltagsintegriert gefördert? Das KiD-Programm beruft sich auf eine Systematik, die von Löffler und Vogt entwickelt und für Kitas im Bild «Vergissmeinnicht der Sprachförderung» veranschaulicht wurde (Löffler und Vogt 2020, inkl. Online-Materialien, vgl. Anhang E). Alltagsintegrierte Sprachförderung umfasst in dieser Systematik folgende Bereiche:

- *Im Dialog mit Kindern:* Die Sprachförderung orientiert sich ganz besonders an den Interessen der Kinder, Erwachsene spinnen um diese Interessen herum einen Dialog.
- *Redirect:* Erwachsene regen sprachliche Interaktionen unter Kindern an.
- *Fragetechniken:* Mit einem entwicklungs-sensiblen Mix aus offenen und geschlossenen Fragen können Kinder sprachlich angeregt werden.
- *Verbalisieren:* Erwachsene begleiten ihr Handeln und Denken sprachlich und wirken dabei als Inputgeber (und Sprachmodell).
- *Modellierungstechniken:* Durch indirekte Korrekturen, inhaltliche Erweiterungen und Vervollständigungen von Sätzen sind die Erwachsenen für die Kinder Sprachmodelle.
- *Wortschatzförderung:* Entwicklungsangemessen werden den Kindern Wörter angeboten, ihre Bedeutung wird geklärt und sie werden repetiert und vertieft.

Zum «Vergissmeinnicht der Sprachförderung» wurde für die Kitas ein Dossier zusammengestellt, in dem die einzelnen Bereiche beschrieben werden. Hohe Interaktionsqualität besteht im gekonnten Umgang mit den oben genannten Bereichen im sprachlichen Alltagshandeln. Das Ziel der Videountersuchung ist es, die Interaktionsqualität unter den Gesichtspunkten der alltagsintegrierten Sprachförderung zu erfassen. Die oben beschriebene Systematik ist im Forschungskontext noch nicht für die Analyse des Interaktionsverhaltens in Kitas operationalisiert worden. Zudem sind bestimmte Bereiche, die z.B. bei Hefti, Isler und Sticca (2023) zentral sind, ausgeklammert. Es handelt sich im Einzelnen um die Bereiche «Gespräche rahmen» (räumliche Bedingungen schaffen und Anfang und Ende des Gesprächs markieren) und «Gespräche steuern» (Gesprächsrollen klären und Gespräche schützen).

Zur Auswertung wurde deshalb das validierte Videoanalyse-Instrument «Einschätzung des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns» (EULE, Hefti, Isler und Sticca 2023) beigezogen. Es unterscheidet

vier Dimensionen zur Einschätzung der sprachlichen Interaktionsqualität von Lehrpersonen im Kindergarten: Rahmung und Steuerung, Adaption, Anregung und Sprachliche Mittel. Das Instrument wurde für die institutionellen Gegebenheiten des Kindergartens entwickelt (d.h. für Kinder im Alter zwischen 4 und 7 Jahren). Ein wichtiges Konzept des Analyseinstruments ist der Begriff der mündlichen Texte. Gemeint sind damit «für schulisches Lernen grundlegende Sprachhandlungen wie Berichten, Erzählen, Erklären oder Argumentieren» (Hefti, Isler und Sticca 2023, 270). Da der Entwicklungsstand von Kindern in Kitas in der Regel weniger fortgeschritten ist als im Kindergarten, wurde der etwas schulnahe Begriff der mündlichen Texte ersetzt durch «mündliche Beiträge». Die Sprachhandlungen des Berichtens, Erklärens und Erzählens wurden beibehalten, das Argumentieren (als anspruchsvolle Sprachhandlung) aber ausgeklammert.

Tabelle 8: Das angepasste Analyseraster für die Interaktionsqualität von FaBe in KiD-Kitas; in Rot: Änderungen und Ergänzungen durch das vorliegende Evaluationsprojekt

Rahmung und Steuerung	Beschreibungen
1. Gespräche rahmen	<ul style="list-style-type: none"> - Räumliche Bedingungen schaffen - Anfänge und Abschlüsse von Gesprächen klar markieren
2. Gespräche steuern	<ul style="list-style-type: none"> - Gesprächsrollen (SprecherInnen und ZuhörerInnen) und Rollenwechsel klar regeln - Gespräche schützen (Nebeninteraktionen vermeiden, Störungen effizient beenden)
Adaption	
3. An Kinderbeiträge anschliessen	<ul style="list-style-type: none"> - Gesprächsinitiativen der Kinder erkennen und zulassen - Kindern Zeit für ihre Beiträge geben und sie nicht unterbrechen - inhaltliche Aussagen und/oder sprachliche Mittel der Kinder aufgreifen
4. Engagiert zuhören und verstehen	<ul style="list-style-type: none"> - Aufmerksamkeit, Interesse und (Nicht-) Verstehen klar anzeigen - Das Verstehen sichern (sich vergewissern, reformulieren) - Verständnisprobleme aufgreifen und klären
Anregung	
5. Mündliche Beiträge anregen	<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklungsgemässe mündliche Beiträge von Kindern selbst initiieren oder Kinderinitiativen aufgreifen (besonders Erzählen, Beschreiben, Berichten, Erklären) - Kinder ermutigen, sich ebenfalls einzubringen - Eigene Sprachhandlungen modellieren - Kinder zu Interaktionen mit anderen Kindern anregen (redirect)
6. Kinder beim Weiterspinnen ihrer mündlichen Beiträge unterstützen	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder mit Fragen oder eigenen Aussagen beim Erweitern und/oder Vertiefen ihrer mündlichen Beiträge unterstützen (z.B. erweiternde Rollenspiele)
Sprachliche Mittel	
7. Das Verstehen sprachlicher Äusserungen unterstützen	<ul style="list-style-type: none"> - Multimodal (mimisch, gestisch, prosodisch, mit Objekten, Visualisierungen u.a.) kommunizieren - Unvertraute sprachliche Mittel einführen oder klären
8. Sprachliche Formulierungen bei Bedarf modellieren	<ul style="list-style-type: none"> - Nonverbale Handlungen (von Kindern und FaBe) versprachlichen - Wortschatzförderung (benennen, Bedeutungen klären, wiederholen, einfordern usw.) - Kindern bei Bedarf Formulierungsvorschläge anbieten

Ergänzt wurde das EULE-Analyseraster durch Elemente aus dem «Vergissmeinnicht der Sprachförderung» (s.o.), die vom EULE-Instrument nicht abgedeckt sind. Es handelt sich insbesondere um die Strategie «Redirect» (Interaktionen mit anderen Kindern anregen) und um die explizite

Wortschatzförderung. Besonders letztere ist auf den Umstand zurückzuführen, dass in der KiD-Förderung ausschliesslich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus stehen, bei denen die Förderung des grundlegenden Wortschatzes zentraler ist als bei Kindern (auch solchen mit Deutsch als Erstsprache) im Kindergarten. Die Änderungen und Ergänzungen im Analyseraster sind rot markiert (Tab. 8). Insgesamt liegt so ein Analyseinstrument vor, das weitgehend validiert ist und das Elemente aus verschiedenen Ansätzen enthält. Tabelle 8 zeigt, dass die Übereinstimmungen zwischen den beiden Systematiken («Vergissmeinnicht der Sprachförderung und EULE) gross sind.

Auch das Auswertungsvorgehen unterscheidet sich leicht vom im EULE-Instrument vorgegebenen. Dort wurden 6 Sequenzen zu 15 Minuten (also insgesamt 90 Minuten) separat und in einem mehrstufigen Verfahren eingeschätzt. Aus pragmatischen Gründen wurden für die vorliegende Evaluation nur 60 Minuten videografiert und Sequenzen zu 10 Minuten separat analysiert. Dabei wurde jede der 8 Unterdimensionen aus Tabelle 7 mit einem Wert zwischen 1 und 5 versehen. Diese Werte sind so zu verstehen:

- 1: Tiefe Qualität: Das Handeln der FaBe erschwert das Gelingen von Gesprächen klar.
- 2: Eher tiefe Qualität: Das Handeln der FaBe erschwert das Gelingen von Gesprächen eher.
- 3: Mittlere Qualität: Das Handeln der FaBe ist weder gesprächerschwerend noch -fördernd.
- 4: Eher hohe Qualität: Das Handeln der FaBe begünstigt eher das Gelingen von Gesprächen
- 5: Hohe Qualität: Das Handeln der FaBe begünstigt das Gelingen von Gesprächen klar.

Diese Werte liegen für jede der 6 zehnmütigen Sequenzen und für jede Unterdimension vor. Die Summe dieser Werte für die gesamten 60 Minuten liegt also theoretisch zwischen 6 und 30 Punkten.

Für jede Grunddimension (Rahmung und Steuerung, Adaption usw.) werden die Werte der jeweiligen beiden Unterdimensionen addiert, so dass die Werte dieser Grunddimension über 60 Minuten theoretisch zwischen 12 und 60 Punkten liegen können.

Beispiele aus dem Videomaterial

Im Folgenden werden die einzelnen Interaktionskategorien an Beispielen mit hoher bzw. tiefer Interaktionsqualität verdeutlicht.

(a) Beispiele mit hoher Interaktionsqualität:

Rahmung und Steuerung

FaBe 50 schlägt den Kindern vor, gemeinsam ein Bilderbuch anzuschauen. Sie fragt die Kinder zunächst, ob sie sich dazu lieber am Tisch oder auf dem Sofa aufhalten möchten und wo ein ebenfalls zuhörendes Kuscheltier sitzen soll (50; 00.00.20). Sie selbst kniet dann vor das Sofa und hält den Kindern das Buch so hin, dass sie die Bilder gut sehen können. Sie schafft so bewusst räumliche Bedingungen, die für die Kinder angenehm sind und die die Kommunikation unterstützen. Als das Buch fertig erzählt ist, klatscht sie die Kinder ab (50; 00.23.20). Damit setzt sie ein klares Signal, dass die Sequenz abgeschlossen ist.

Adaption

Beim interaktiven Erzählen eines Bilderbuchs möchte ein Mädchen etwas über eine Figur auf einem Bild sagen, die bei Regen keinen Schirm hat (50; 0.12.48ff.):

K *Keine Föid da*

FaBe 50 *Ah, er hät käi Fröid (unterstützt gestisch mit hin und her bewegendem Zeigefinger)?
Brucht er en Rägeschirm (unterstützt, indem sie auf eine Figur mit Regenschirm zeigt)?*

K *Ja*

FaBe 50 *Ah und dänn het er Fröid, wenn en Rägeschirm so chönnt hebe (hält in der Hand einen fiktiven Regenschirm)?*

Die FaBe 50 lässt das Kind ausreden, greift die Kinderäusserung auf, sichert das Verstehen und zeigt mit ihren sprachlichen Beiträgen Interesse.

Anregung

In der eben besprochenen Szene spinnt die FaBe mit der Bemerkung, ob die Figur Freude hätte, wenn sie einen Regenschirm hätte, den Gedanken des Kindes weiter und schafft eine Art Lösungsperspektive für das Problem.

Sprachliche Mittel

In der oben dargestellten kleinen Szene (50; 0.12.48ff.) bietet die FaBe gestisch und mit dem Bilderbuch Verstehens- und Formulierungshilfen an (Regenschirm, Konditionalkonstruktion *wenn ... dann*).

(b) Beispiele mit eher tiefer Interaktionsqualität:

Rahmung und Steuerung

FaBe 91 räumt zu Beginn der videografierten Sequenz eine Lego-Konstruktion zusammen und fragt, wer sie gebaut habe. Die Kinder sind aber im Raum verstreut und keines antwortet, worauf die FaBe weiter aufräumt. Es ist keine Interaktion zustande gekommen.

Adaption

FaBe 29 zeigt den Kindern zu Beginn der videografierten Sequenz eine Schachtel, in der Knetmasse verpackt ist. Sie fragt, ob jemand wisse, was in der Schachtel sei. Ein Kind sagt: Knete. Die FaBe geht nicht weiter auf diese Äusserung ein. Der Gesprächsbeitrag des Kindes wird von der FaBe zwar initiiert, dann aber gleich wieder abgebrochen.

Anregung

FaBe 29 initiiert eine Sequenz, in der die Kinder mit Knetmasse spielen sollen. Sie agiert dabei stark mit geschlossenen Fragen, so dass die Kinder nonverbal oder nur mit ja oder nein reagieren.

Sprachliche Mittel

FaBe 91 hilft einem Kind beim Anziehen.

K *Mine Bää sind ass*

FaBe 91 *Bäädi Füess sind nass*

K *Ou, mini beide nass*

FaBe 91 *Mhm, beidi Füess. Lueg, du törfsch de au no aalegge (hält dem Kind einen Pullover hin)*

K *(Legt eine nasse Hose in sein Kleiderfach) Beidi Füess sch nass*

FaBe 91 *Beidi Füess sind nass*

K *M di Büe sin nass*

FaBe 91 *Ja, dini Füess sind nass*

In dieser Szene nimmt die FaBe den Satz des Kindes auf und bietet ihm modellierend einen zielsprachlichen Satz an (den das Kind offensichtlich nicht bewältigen kann). Weiterer Wortschatz wird dabei nicht verwendet (z.B.: Schau, hier ist ein Tüchlein. Jetzt trocknen wir die Füesse.). Sie geht auch nicht weiter auf die Umstände ein: Wie ist das passiert? Ist er in eine Pfütze gefallen? Hat er sich vielleicht beim Abwaschen-Spielen nass gemacht? Dies wäre eine Aufforderung zum Berichten, wobei situativ dann weitere sprachliche Hilfsmittel angeboten und gestisch/mimisch unterstützt werden können.

3.2 Resultate

Im Folgenden werden die Resultate der Videostudie bezüglich der Gesamt-Interaktionsqualität, aber auch entlang der einzelnen Subdimensionen für die 19 Kitas dargestellt. Abbildung 9 gibt einen Überblick über die Gesamt-Interaktionsqualität pro Kita an. Abbildungen 10 – 13 zeigen die Werte der Interaktionsqualität pro Kita und Grunddimension.

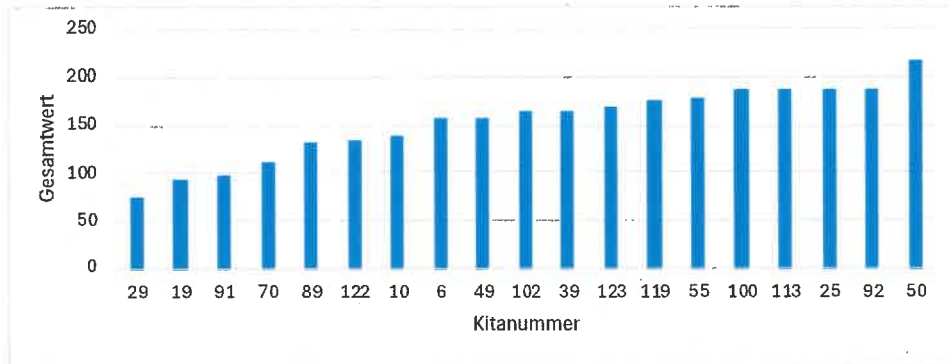


Abb. 9: Interaktionsqualität Gesamtwert

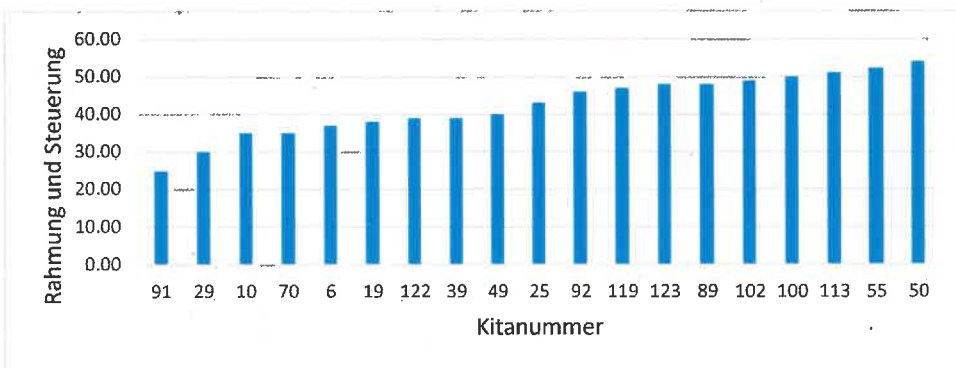


Abb. 10: Interaktionsqualität «Rahmung und Steuerung»

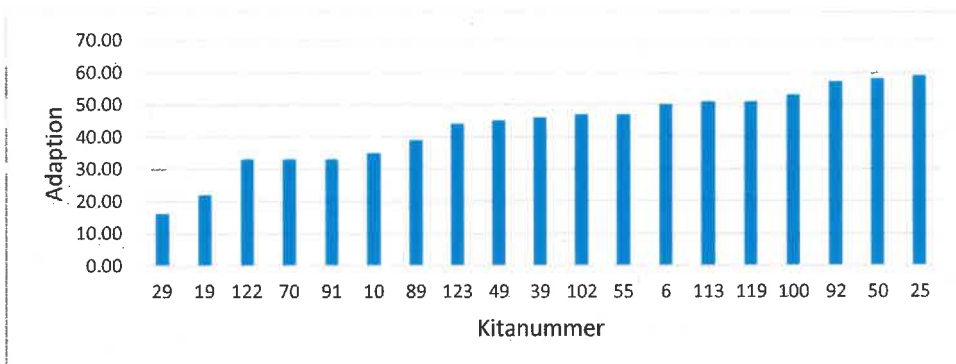


Abb. 11: Interaktionsqualität «Adaption»

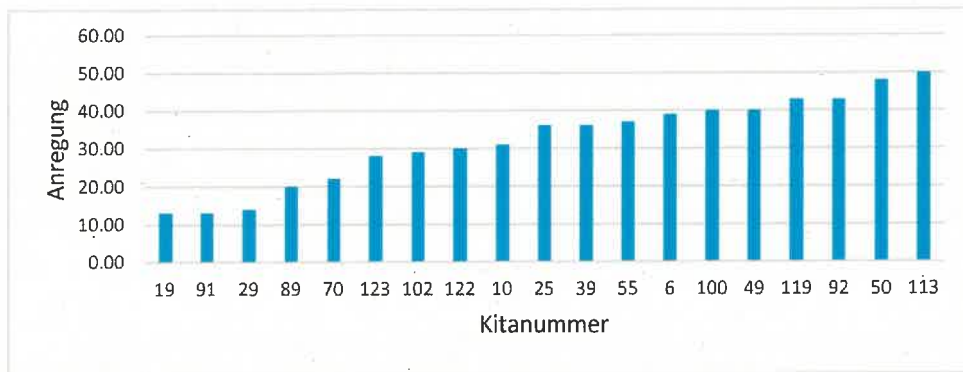


Abb. 12: Interaktionsqualität «Anregung»

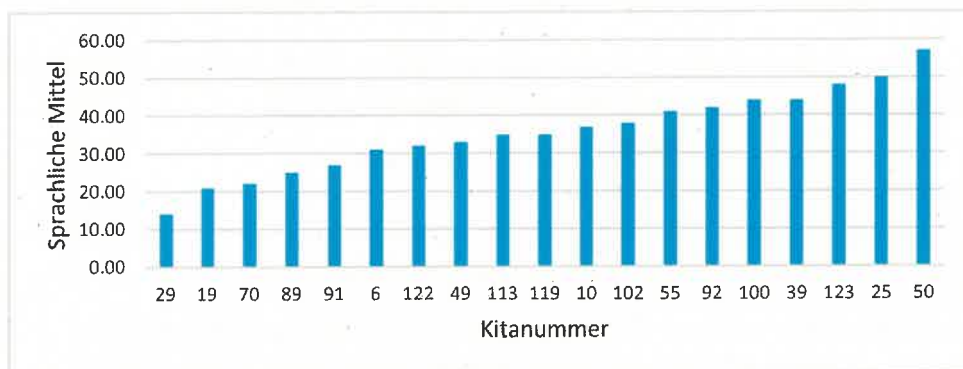


Abb. 13: Interaktionsqualität «Sprachliche Mittel»

Zwei Tendenzen werden bei der Betrachtung der Abbildungen 10 – 13 sichtbar:

- Die Werte unterscheiden sich bezüglich der Grunddimensionen deutlich;
- Die Interaktionsqualität ist pro Kita in allen vier Grunddimensionen ähnlich hoch bzw. tief.

Zu a (die 4 Grunddimensionen weisen sehr unterschiedliche Mittelwerte auf):

Tab. 9: Die vier Grunddimensionen der Interaktionsqualität in der Übersicht

	Mittelwert der summierten Werte	Wert auf Grundskala von 1–5 heruntergerechnet ⁷
Adaption	43.1	3.6
Rahmung und Steuerung	42.4	3.5
Sprachliche Mittel	35.6	3.0
Anregung	32.2	2.7
Interaktionsqualität total	153	3.2

Tabelle 9 zeigt, dass die Interaktionsqualität bezüglich Adaption sowie Rahmung und Steuerung im positiven Bereich liegt, während das Unterstützen im Bereich der sprachlichen Mittel sowie das Anregen der Kinder zum Sprechen knapp neutral realisiert wird. In der Tabelle wird dieser Unterschied durch eine fett gedruckte Linie markiert. Diese Einschätzungen beziehen sich auf die oben dargestellte fünfstufige

⁷ In der rechten Spalte der Tabelle 8 sind die durchschnittlichen Summenwerte pro Grunddimension durch 12 dividiert. Der Summenwert in der mittleren Spalte ergibt sich aus der Addition der 5er-Skalen von sechs 10-Minuten-Sequenzen und von 2 Unterdimensionen. Deshalb führt die Division der gemittelten Summenwerte durch 6 und durch 2 (also durch 12) wieder auf die Ursprungsskala (1–5) zurück. Analog wird bei der Gesamtinteraktionsqualität der Gesamtwert dividiert durch 6 (6 Zeiteinheiten) und 8 (8 Dimensionen).

Werteskala. Über die Gründe für den Unterschied zwischen den Grunddimensionen kann nur spekuliert werden. Adaption sowie Rahmung und Steuerung sind Tätigkeiten, die eher auf der globalen Kommunikationsebene liegen und weniger vom spezifischen Verständnis für sprachliche Prozesse abhängen. Dass sprachliche Interaktionen in einem ruhigen Umfeld besser funktionieren als in lautem Durcheinander (Rahmung und Steuerung) ist leicht zu verstehen. Auch dass man Kinder sprechen lässt, wenn sie die Initiative ergreifen (Adaption), ist gut einsehbar. Wie man aber Kinder z.B. zum Berichten anregt (Anregung) und welchen Wortschatz man dazu aufbereiten muss (Sprachliche Mittel), erfordert ein sehr viel spezifischeres Wissen über sprachliche Strukturen und Entwicklungsstände von Kindern. Damit mag der Befund in Tabelle 9 zusammenhängen.

Zu b (Die Interaktionsqualität ist pro Kita in allen vier Grunddimensionen ähnlich hoch bzw. tief):

Achtet man auf die einzelnen Kitas (in Wirklichkeit natürlich FaBes), dann stellt man fest, dass bspw. die FaBe der Kita 50 in allen vier Grunddimensionen sehr hohe Werte aufweist, während die FaBe der Kita 29 durchwegs im tiefsten Bereich liegt. Eine Clusteranalyse mit drei Gruppen zeigt, dass drei Clusters von FaBes unterschieden werden können, die sich statistisch signifikant unterscheiden (Tab. 10):

Tabelle 10: Clusters von Kitas mit tiefer, mittlerer und hoher Interaktionsqualität. *In diesen Kitas wurden zusätzlich Interviews mit Kitaleitungen und FaBes durchgeführt. **Dies sind städtisch geführte Kitas.

Cluster	Kitas
Cluster 1 (tiefe Interaktionsqualität)	19, 29, 70, 91
Cluster 2 (mittlere Interaktionsqualität)	6, 10, 39, 49*, 89*, 102*, 122*, 123
Cluster 3 (hohe Interaktionsqualität)	25*, 50*, 55, 92, 100, 113**, 119*

Es fällt auf, dass die Bereitschaft, Interviews durchführen zu lassen, bei den vier Kitas mit tiefer Interaktionsqualität nicht vorhanden war. Das mag verschiedene Gründe haben, wovon einer die subjektiv eingeschätzte Qualität der Kita durch die Kitaleitungen sein könnte.

Die Feinanalyse der Interaktionsvideos erfolgt unter Betreuung von Prof. Dr. Hansjakob Schneider in einer Masterarbeit im Rahmen des Masterstudiengangs Fachdidaktik Schulsprache Deutsch.

3.3 Zusammenfassung Interaktionsqualität

Interaktionsqualität ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das in Anlehnung an bestehende Forschungsliteratur in 4 Hauptdimensionen unterteilt wurde:

- **Rahmung/Steuerung:** Bedingungen für die Interaktion schaffen und sichern, Gesprächsrollen klären
- **Adaption:** Sich auf die Kinderinitiativen einlassen, Verstehen und Interesse signalisieren
- **Anregung:** Interaktionen selbst initiieren, Sprachhandlungen modellieren, mit Fragen oder eigenen Beiträgen Interaktionen erweitern oder vertiefen
- **Sprachliche Mittel:** Multimodal kommunizieren, Nonverbales versprachlichen, Formulierungsvorschläge anbieten.

In 19 Kitas wurden sechzigminütige Sequenzen videografiert und mit dem leicht angepassten Analyseinstrument EULE eingeschätzt. Die Interaktionsqualität wurde dabei für jede Kita auf einer Skala von 1 (niedrige Qualität) über 3 (mittlere Qualität) bis 5 (hohe Qualität) eingeschätzt.

Insgesamt liegt die so über alle untersuchten Kitas erhobene Interaktionsqualität mit 3.2 leicht über dem mittleren Bereich. Daraus kann geschlossen werden, dass noch ein erhebliches Entwicklungspotenzial existiert. Allerdings betrifft dies nicht alle Kitas gleichermassen. In einer Clusteranalysen konnten 3 Gruppen unterschieden werden: Kitas mit hoher, mittlerer oder tiefer Interaktionsqualität (vgl. Tab. 9). Von besonderem Interesse für Entwicklungsmassnahmen sind dabei die Kitas mit tiefer Interaktionsqualität. Dabei fällt auf, dass im Cluster mit tiefer Interaktionsqualität keine städtisch geführten Kitas vorkommen (in den anderen beiden Clustern aber 4, davon im Cluster mit hoher Qualität 3).

Was die einzelnen Dimensionen der Interaktionsqualität betrifft, so zeigen die Auswertungen in Tabelle 9, dass für «Rahmung und Steuerung» sowie «Adaption» bereits recht hohe Qualitätswerte zu verzeichnen sind. Bei diesen beiden Dimensionen spielt das Wissen um spezifisch sprachliche Förderung eine untergeordnete Rolle, es geht für die FaBes eher darum, eine gute Kommunikationssituation zu schaffen und zu sichern. Hier ist anzumerken, dass gerade die Orientierung an den **situationsspezifischen Interessen der Kinder** besonders zentral ist. Dies ist einer der Grundpfeiler für die alltagsintegrierte Sprachförderung, die für das Vorschulalter als besonders wichtig gilt (Isler u. a. 2017; Vogt, Stern und Fillietaz 2022). **Spezifisch sprachliches Wissen und Können** ist hingegen bei den Dimensionen «Anregung» und «sprachliche Mittel» notwendig. Die FaBes müssen verstehen, wie wichtig es ist, entwicklungsgemässe mündliche Beiträge von Kindern zu initiieren oder **sprachlich geschickt und unterstützend aufzugreifen**. Dazu gehören Fragetechniken ebenso wie die an den kindlichen Sprachstand angepasste Modellierung des eigenen Sprachhandelns, so dass Kinder auf unterstützende Weise mit neuen Wörtern, Sprachstrukturen und sprachlichen Handlungen konfrontiert werden (vgl. auch das Kapitel 5 zu den Empfehlungen).

4 Wirksamkeit: Sprachentwicklung

Dieses Kapitel adressiert folgende Fragen an die Evaluationsstudie (vgl. Offertausschreibung S. 2f.)

Sind die KiD-Kinder gut auf den Kindergarten vorbereitet?

- Können sie sich auf (Schweizer-)Deutsch verständigen?
- Verstehen sie einfache Sätze auf Deutsch?
- Sind KiD-Kinder besser auf den Kindergarten vorbereitet als diejenigen Kinder, mit Deutschförderbedarf, die nicht in eine KiD-Kita eingetreten sind?
- Sind KiD-Kinder besser auf den Kindergarten vorbereitet als diejenigen Kinder, mit Deutschförderbedarf, die nicht in eine Kita eingetreten sind?

Da sich eine der Fragen auf die spezifische Wirksamkeit des Programms richtet («sind KiD-Kinder besser vorbereitet als andere Kinder») ist der Projektteil zur Wirksamkeit der Sprachförderung als Interventionsstudie angelegt: Eine Gruppe von Kindern wurde mit dem KiD-Programm gefördert (*Interventionsgruppe*), während andere Gruppen nicht auf diese Art (sondern auf andere, nicht spezifizierte) gefördert wurden (*Kontrollgruppe*). Für die Wirksamkeitsstudie wird der Sprachstand vor und nach der *Intervention* (ein Jahr lang KiD-Förderung) gemessen und daraus ein Sprachentwicklungsmass berechnet. Analysiert wird sodann, ob sich die Gruppen bezüglich der Sprachentwicklung unterscheiden und gegebenenfalls in welche Richtung der Unterschied verläuft.

Zunächst folgen einige etwas technische Erläuterungen zur Stichprobe. Sie sind wichtig, weil ein Fortschritt immer nur mit mindestens zwei Messzeitpunkten festgestellt werden kann. In der vorliegenden Studie wurden 3 Messzeitpunkte gewählt: Im Alter von ca. drei (t_0), von knapp viereinhalb (t_1) und von gut 5 Jahren (t_2). Die Stichprobenproblematik liegt darin, dass die drei Querschnittsstichproben nicht identisch sind: zum ersten Zeitpunkt liegen Daten für Kinder vor, die beim zweiten und/oder dritten Zeitpunkt fehlen und umgekehrt: Von Kindern, die beim zweiten oder dritten Test mitgemacht haben, fehlen evtl. Daten zum ersten Zeitpunkt. Die Folge davon ist, dass für die Entwicklungsberechnungen unterschiedlich grosse Stichproben existieren, je nachdem, ob man die Entwicklung von t_0 zu t_1 , von t_1 zu t_2 oder von t_0 zu t_2 fokussiert. Mit solchen Fragen beschäftigt sich das Kapitel 4.1 und legt fest, welche Teilstichproben für welche Analysen geeignet sind.

Im Kapitel 4.2 werden die Erhebungsinstrumente dargestellt, in Kapitel 4.3 Auswertungsstrategien begründet und in Kapitel 4.4 die Resultate berichtet. In Kapitel 4.5 werden die Resultate gebündelt nochmals dargestellt.

4.1 Stichprobe

4.1.1 Stichprobe Stadt Zürich

Die Grundstichprobe in der Stadt Zürich besteht aus Kindern, zu denen Werte zum DaZ-E-Elternfragebogen aus dem ersten Quartal 2022 (t_0) vorliegen. Allerdings sind nicht alle diese Daten auswertbar, weil bei einigen Kindern der Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt wurde, so dass kein Gesamtsummenwert berechnet werden konnte. Zudem wurde der DaZ-E-Fragebogen im Juni 2023 noch einmal durchgeführt (t_1) und aus dem Januar 2024 liegen Daten aus dem Sprachgewandt-Test vor (t_2). Bei t_1 und t_2 kommen jeweils noch Daten von Kindern hinzu, die zum Zeitpunkt t_0 nicht erfasst worden waren (z.B. weil sie neu zugezogen waren oder die Eltern den DaZ-E t_0 gar nicht ausgefüllt hatten). Die Stichprobenfrage ist also komplex und folgende Entscheidungen wurden bezüglich der Auswahl aus der Gesamtstichprobe getroffen:

1. Aus allen Analysen, die die DaZ-E-Werte zu t_0 beiziehen, werden Fälle ausgeschlossen, für die kein Wert für den DaZ-Elternfragebogen t_0 vorliegt.

Um Sprachentwicklung statistisch abzubilden, braucht es von jedem Kind Werte von mindestens zwei Messzeitpunkten. Da dies nicht für alle Kinder der Fall ist, reduziert sich die Sprachentwicklungsstichprobe. Alle Kinder, von denen der DaZ-E-Wert t_0 nicht vorliegt, müssen für die

statistische Analyse der Sprachentwicklung ausgeschlossen werden, da der Ausgangswert t0 (die so genannte baseline) für die Wirksamkeitsanalysen unabdingbar ist.

2. Alle Kinder, die im DaZ-Elternfragebogen t0 einen Wert über dem Schwellenwert von 21.5 Punkten erreicht haben, werden ausgeschlossen. Dieser Schwellenwert unterscheidet Kinder mit hohem Sprachförderbedarf von Kindern mit weniger hohem Sprachförderbedarf.

3. Alle Kinder, die bereits vor dem Jahr der KiD-Intervention (Programmjahr 22/23) eine Kita besuchten, werden für bestimmte Auswertungen ausgeschlossen. Übrig bleiben Kinder, die aufgrund ihres besonders tiefen DaZ-E-Werts spezifisch in eine Kita und ins KiD-Programm aufgenommen wurden. Sie bilden die primäre Zielgruppe des KiD-Programms.

Die folgenden Tabellen 11–13 beschreiben statistisch drei verschiedene Stichproben:

- **Stichprobe C:** Die Gesamtstichprobe derjenigen Kinder, für die zum ersten Messzeitpunkt Sprachstandsdaten vorliegen (Tab. 11). Diese Stichprobe umfasst KiD-Kinder aus 133 KiD-Kitas.
- **Stichprobe B:** Aus der Gesamtstichprobe wird eine Teilstichprobe gezogen, die diejenigen Kinder umfasst, die zum Zeitpunkt t0 laut DaZ-E t0 einen hohen Deutschförderbedarf aufwiesen (Werte unter 21.5, vgl. Tab. 12). In dieser Stichprobe befinden sich KiD-Kinder aus 123 KiD-Kitas.
- **Stichprobe A:** Aus Stichprobe B werden diejenigen Kinder ausgewählt, die im Schuljahr 22/23 in die Kita eingetreten sind. Diese Teilstichprobe umfasst also Kinder, die für das KiD-Programm neu in die Kita eintraten und die einen besonders hohen Deutschförderbedarf aufwiesen (Tab. 13). Dies ist die primäre Zielgruppe des KiD-Programms. Sie umfasst KiD-Kinder aus 88 KiD-Kitas.

Tab. 11: Stichprobe C – Gesamtstichprobe zu t0 (DaZ-E-Werte im 1. Quartal 2022)

	KiD-Kinder	Nicht-KiD-Kinder	Kinder total	Beschreibung der Gruppe
DaZ-E t0	398	2172	2570	Kinder, für die DaZ-E-Werte t0 vorliegen
DaZ-E t1	310	275	585	Kinder, für die DaZ-E-Werte t1 vorliegen
SGW t2	347	3249	3596	Kinder, für die SGW-Werte t2 vorliegen
DaZ-E t0 und DaZ-E t1	289	268	557	Kinder für die DaZ-E-Werte für t0 und t1 vorliegen
DaZ-E t0 und SGW t2	342	1462	1804	Kinder, für die DaZ-E Werte für t0 und Werte für SGW t2 vorliegen.
DaZ-E t1 und SGW t2	260	235	495	Kinder, für die DaZ-E Werte für t1 und Werte für SGW t2 vorliegen.
DaZ-E t0 und DaZ-E t1 und SGW t2	257	228	485	Kinder, für die alle drei Sprachstandswerte vorliegen

Tab. 12: Stichprobe B – Kinder mit hohem Deutschförderbedarf (DaZ-E t0 < 21.5).

	KiD-Kinder	Nicht-KiD-Kinder	Kinder total	Beschreibung der Gruppe
DaZ-E t0	313	802	1115	Kinder, für die DaZ-E-Werte t0 vorliegen
DaZ-E t1	224	243	467	Kinder, für die DaZ-E-Werte t1 vorliegen
SGW t2	266	518	784	Kinder, für die SGW-Werte t2 vorliegen
DaZ-E t0 und DaZ-E t1	224	243	467	Kinder für die DaZ-E-Werte für t0 und t1 vorliegen
DaZ-E t0 und SGW t2	266	518	784	Kinder, für die DaZ-E Werte für t0 und Werte für SGW t2 vorliegen.
DaZ-E t1 und SGW t2	196	205	401	Kinder, für die DaZ-E Werte für t1 und Werte für SGW t2 vorliegen.
DaZ-E t0 und DaZ-E t1 und SGW t2	196	205	401	Kinder, für die alle drei Sprachstandswerte vorliegen

Tab. 13: Stichprobe A – Kinder, die im Schuljahr 22/23 in die Kita eingetreten sind und die einen besonders hohen Deutschförderbedarf nach DaZ-E t0 aufweisen

	KiD-Kinder	Nicht-KiD-Kinder	Kinder total	Beschreibung der Gruppe
DaZ-E t0	129	528	657	Kinder, für die DaZ-E-Werte t0 vorliegen
DaZ-E t1	91	56	147	Kinder, für die DaZ-E-Werte t1 vorliegen
SGW t2	104	297	401	Kinder, für die SGW-Werte t2 vorliegen
DaZ-E t0 und DaZ-E t1	91	56	147	Kinder für die DaZ-E-Werte für t0 und t1 vorliegen
DaZ-E t0 und SGW t2	104	297	401	Kinder, für die DaZ-E Werte für t0 und Werte für SGW t2 vorliegen.
DaZ-E t1 und SGW t2	76	46	122	Kinder, für die DaZ-E Werte für t1 und Werte für SGW t2 vorliegen.
DaZ-E t0 und DaZ-E t1 und SGW t2	76	46	122	Kinder, für die alle drei Sprachstandswerte vorliegen

Die Gesamtstichprobe C ist für die Wirksamkeitsanalysen deshalb unerheblich, weil für den grössten Teil davon kein Deutschförderbedarf ausgewiesen ist. Die meisten von ihnen haben Deutsch als Erstsprache und liegen in ihrer Deutschentwicklung weit über den Kindern mit Deutschförderbedarf. Sie können sich auf der Skala der beiden Messinstrumente kaum mehr verbessern (vgl. Kap. 4.2.1).

Es fällt auf, dass die beiden Stadtzürcher Stichproben t0 und t2 vergleichsweise sehr viel umfangreicher sind als die Stichprobe t1. Während die erste DaZ-E-Erhebung (DaZ-E t0) in der Stadt Zürich anderthalb Jahre vor Kindergartenbeginn regulär für alle Kinder der jeweiligen Kohorte erhoben wird, wurde die zweite DaZ-E-Erhebung (t1) zusätzlich durchgeführt, um einen weiteren Erhebungszeitpunkt zu erhalten und die prognostische Validität des DaZ-E-Instruments für Kinder in einem späteren Alter zu abzuklären. Zum Zeitpunkt t1 wurde der DaZ-E-Fragebogen nur an diejenigen Eltern verschickt, zu deren Kinder Daten zu t0 vorlagen. Dadurch und weil viele Eltern den Fragebogen nicht noch einmal ausfüllen mochten, reduzierte sich diese Stichprobe erheblich. Die Rücklaufquote für die Erhebung mit dem DaZ-E t0 lag 2022 bei 92.2% und 2023 für die Erhebung mit DaZ-E t1 bei 71.6%.

In den Tabellen 11–13 wird ersichtlich, dass sich die Stichprobe durch die Bildung der Teilstichproben erheblich verkleinert. Möchte man z.B. für die kleinste Teilstichprobe (A) der Kinder mit Deutschförderbedarf, die im Schuljahr 22/23 in die KiTa eingetreten sind, den Sprachentwicklungsfortschritt von t0 zu t1 berechnen und die beiden Gruppen KiD und Nicht-KiD vergleichen, so bleiben nur noch 76 KiD-Kinder und 46 Nicht-KiD-Kinder übrig. Dies birgt statistische Risiken, denn die Fallzahl beeinflusst die Frage, ob ein Mittelwertunterschied statistisch signifikant ist (vgl. auch Kap. 4.4).

4.1.2 Stichprobe ausserhalb der Stadt Zürich

Um einen weiteren Vergleich mit einer gänzlich unterschiedlichen Stichprobe zu erhalten, wurden Sprachstandsdaten für DaZ-E t0 (Alter: ca. 3 Jahre) und Sprachgewandt 1 (anfangs Kindergarten) in Dietikon, einer Zürcher Agglomerationsgemeinde, beigezogen. Allerdings liegen keine Daten für den DaZ-E t1 vor und es konnten nur Daten von 31 Kindern ausgewertet werden, wobei nicht für alle auch Daten zum Sprachgewandt-Test vorliegen. Die Sprachentwicklung von t0 bis t2 konnte für 20 Kinder berechnet werden (Stichprobe D).

4.2 Variablen

4.2.1 Sprachstandsvariablen

(a) DaZ-Elternfragebogen (DaZ-E)

DaZ-E ist ein Screening-Instrument, mit dem ohne grossen Aufwand bestimmt werden kann, welche Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von ungefähr 3 Jahren tendenziell einen Deutschförderbedarf haben.

Es handelt sich um ein von der Universität Basel validiertes Instrument, mit dem die Eltern den Sprachstand ihrer Kinder einschätzen (Keller und Grob 2013). Der Fragebogen umfasst Fragen zur *Sprachsituation* (z.B. Muttersprache des Kindes, welche Sprachen werden in der Familie gesprochen, Kontakt zu deutschsprachigen Kindern), zur Gesamteinschätzung der *Deutschfähigkeiten* der Kinder (z.B. versteht Ihr Kind Deutsch, spricht ihr Kind Deutsch) und zum *Verstehen und Produzieren von deutschen Wörtern und kurzen Sätzen* (z.B. kennt und verwendet Ihr Kind das Wort «kochen» auf Deutsch; versteht Ihr Kind die Frage «wo ist das Fenster» auf Deutsch).

Maximal können 30 Punkte erreicht werden (s. Keller und Grob 2013; Jambreus, Erni und Grob 2023), wobei die Punkterohwerte in 8 Sprachstandsniveaus eingeteilt werden und für einen hohen Deutschförderbedarf ein Wert unter 21.5 ausgewiesen wird (Jambreus, Erni und Grob 2023, 5).

Die prognostische Validität liegt im hohen Bereich: Keller und Grob (2013, 176) weisen in ihrer Stichprobe für mehrsprachige Kinder eine Korrelation des DaZ-E-Fragebogens mit dem 16 Monate später erhobenen Sprachentwicklungswert des SETK-2 von $r=0.73^{***}$ aus. Der DaZ-E-Wert sagt die spätere Sprachentwicklung also gut voraus. Allerdings sind dies Resultate aus einer Untersuchung mit vielen Versuchspersonen. Im Einzelfall ist selbstverständlich aus verschiedenen Gründen damit zu rechnen, dass Eltern den Fragebogen nicht gemäss dem Sprachstand ihrer Kinder ausfüllen (z.B. weil sie den Fragebogen nicht gut verstehen, weil sie den Deutschsprachstand ihrer Kinder nicht gut einschätzen können oder weil sie beim Ausfüllen des Fragebogens bestimmte Interessen verfolgen). Zudem ist der DaZ-E gegen oben, also im Bereich der guten Deutschfähigkeiten, geschlossen. Dies führt zu Deckeneffekten, wenn er mit Kindern durchgeführt wird, deren Sprachfähigkeiten im normalen Bereich liegen.

In der vorliegenden Evaluationsstudie wurde der DaZ-E zweimal eingesetzt:

- Anfangs 2022 bei allen Kindern, die im Schuljahr 2023/24 schulpflichtig würden. Das Alter dieser Kinder variierte zwischen zweieinhalb und (2;6) und dreieinhalb Jahren (3;6). Im Durchschnitt lag es bei ungefähr 3 Jahren.
- Im Juni 2023 wurde der DaZ-E t1 durchgeführt. Das Alter der Kinder variierte zu diesem Zeitpunkt zwischen 3;10 und 4;10 und lag im Durchschnitt bei 4;4.

Die Daten zu den DaZ-E-Erhebungen sind zu beiden Messzeitpunkten nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0.001$).

(b) Sprachgewandt I für Kindergarten und 1. Klasse (SGW1)

Sprachgewandt 1 (für Kindergarten und 1. Klasse) ist «ein diagnostisches Testinstrumentarium zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten in der Schulsprache Deutsch von Kindern im Kindergarten und in der ersten Klasse» (Bayer, Moser und Berweger 2013, 5). Er wird hauptsächlich eingesetzt, um den DaZ-Förderbedarf für mehrsprachige Kinder abzuklären. In der Version für den 1. Kindergarten liegt die maximal zu erreichende Punktezahl bei 54. Diese Rohwerte werden in 6 Niveaus umgerechnet, wobei für Kinder, die im 1. Kindergarten das Niveau 4 nicht erreichen, der DaZ-Unterricht empfohlen wird (Bayer, Moser und Berweger 2013, 16–21). Im Gegensatz zum DaZ-E ist der SGW1 weitgehend objektiv. In der Stadt Zürich wurde zudem an den beiden Enden der Skala noch je eine Kategorie hinzugefügt:

- *Keine / sehr wenig Deutschkenntnisse* für Kinder, bei denen der SGW1 laut Manual abgebrochen werden musste, weil sie in den ersten Fragen zu wenige richtige Antworten geben konnten oder weil sie erkennbar so wenig Deutsch konnten, dass der Test gar nicht durchgeführt wurde.
- *Kein DaZ-Bedarf* für Kinder, die nicht getestet wurden, weil sie offensichtlich keinen DaZ-Bedarf hatten.

Anfangs 2024 kam der SGW1 zum Einsatz. Das Alter der Kinder variierte zu diesem Zeitpunkt zwischen 4;7 und 5;7 und lag im Durchschnitt bei 5;2.

Die Daten zum SGW1 sind nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0.001$).

(c) Prognostische Validität des DaZ-Elternfragebogens

Um festzustellen, wie gut der DaZ-Elternfragebogen die Sprachentwicklung über die Zeit messen und vorhersagen kann, wurde die Prognostische Validität berechnet. Dazu wurden Spearman-Rangkorrelationen zwischen den Werten von DaZ-E t0, DaZ-E t1 und SGW1 t2 berechnet.

Tab. 14: Spearman-Korrelationswerte (r) zwischen den Werten von DaZ-E t0, DaZ-E t1 und SGW1 t2; drei Asteriske zeigen eine hochsignifikante Korrelation an.

Korrelation zwischen	Stichprobe B	Stichprobe A
DaZ-E t0 und DaZ-E t1	$r=0.418^{***}$	$r=0.497^{***}$
DaZ-E t1 und SGW1 t2	$r=0.435^{***}$	$r=0.494^{***}$
DaZ-E t0 und SGW1 t1	$r=0.274^{***}$	$r=0.343^{***}$

Tabelle 14 weist für die die Stichprobe A, also für Kinder mit besonderem Deutschförderbedarf eine höhere prognostische Validität aus, als für die Stichprobe B. Besonders hoch ist die Korrelation zwischen den beiden nahe zusammenliegenden Zeitpunkten (DaZ-E t0 und DaZ-E t1 sowie DaZ-E t1 und SGW1 t2). Interessanterweise unterscheiden sich diese Korrelationswerte nur unwesentlich. Es scheint also wenig erheblich zu sein, ob mit dem gleichen oder einem anderen Messinstrument erhoben wurde. Für die weiter auseinanderliegenden Messzeitpunkte liegen die Korrelationswerte deutlich tiefer, die prognostische Validität nimmt also über einen längeren Zeitraum ab. Insgesamt stützen diese Werte die Validität der Erhebungsinstrumente.

4.2.2 Kontrollvariablen

Der Erfolg von Sprachfördermassnahmen hängt neben deren Qualität von ganz vielen anderen Faktoren ab: Von der allgemeinen und der sprachlichen Intelligenz eines Kindes, von der sprachlichen Förderung in der Familie, von der Herkunftssprache oder von der Kontaktdauer und -intensität mit der Zielsprache. Im konkreten Fall konnten einige dieser Einflussfaktoren erhoben werden:

- Die Herkunftssprache der Kinder: Es ist ein grosser Unterschied, wie stark sich die Herkunftssprachen der Kinder von Deutsch unterscheiden. So unterscheiden sich die

Erwerbsverläufe für Deutsch von Kindern mit Niederländisch bzw. Tamilisch als Herkunftssprachen erheblich.

- Die wöchentliche Aufenthaltsdauer in der Kita: Der Kontakt mit der Zielsprache ist ein wichtiger Prädiktor für den Erwerbsverlauf.
- Der Beitragsfaktor: Dies ist ein Mass für die finanzielle Situierung der Familien, was wiederum ein Teil des sozioökonomischen Status ist, ein für den Spracherwerb wichtiger Faktor.
- Die elterliche Bildung gehört ebenfalls zum Konzept des sozioökonomischen Status.
- Die Sprache, die in der Familie gesprochen wird: Wenn Deutsch dazugehört, ist für Deutsch eine andere Sprachentwicklung zu erwarten, als wenn dies nicht der Fall ist.

Da die Daten dieser vier Variablen vorliegen, können sie daraufhin analysiert werden, ob sich die Interventions- und die Kontrollgruppe bezüglich dieser Variablen signifikant unterscheiden. Ist dies der Fall, so müssen Massnahmen getroffen werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass ein vorhandener bzw. ausbleibender gruppenspezifischer Fördereffekt richtig eingeschätzt werden kann. Wäre in der Gruppe der KiD-Kinder bspw. das Bildungsniveau der Eltern signifikant tiefer als in der Kontrollgruppe, so müsste dies in die Analyse der Sprachentwicklung einfließen. Unterscheiden sich die beiden Gruppen hingegen bezüglich der Kontrollvariablen nicht signifikant, so können diese für die Wirksamkeitsanalyse vernachlässigt werden. Aus diesem Grund erfolgt nach der Darstellung der Kontrollvariablen (a – f) ein Gruppenvergleich, in dem geklärt wird, ob sich die beiden Gruppen bezüglich der Kontrollvariablen statistisch signifikant voneinander unterscheiden (g).

(a) *Herkunftssprache der Kinder*

Diese Angaben stammen aus dem DaZ-E, es handelt sich also um Angaben der Eltern. Diese Variable wird beigezogen bei der Herstellung der Fallpaare für den Untersuchungsteil mit Matched Samples (s. Kap. 4.3).

(b) *Wöchentliche Aufenthaltsdauer in Kitas*

Die von der Stadt Zürich erfassten Daten umfassen auch die Anzahl der Stunden, die Kinder wöchentlich in der Kita verbringen. Mit der Aufenthaltsdauer ist auch die Dauer der Sprachförderung verbunden: immersiv durch den Kontakt mit anderen Kindern und den FaBes, für KiD-Kinder aber auch die Dauer der gezielten alltagsintegrierten Sprachförderung durch die FaBes.

Diese Variable ist für die Gesamtstichprobe nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0.001$).

Für die Stichprobe B (KiD und Nicht-KiD-Kinder mit Deutschförderbedarf) korreliert die wöchentliche Aufenthaltsdauer in der Phase vor dem Kindergarten hochsignifikant aber nur schwach mit den Werten von DaZ-E t0 bzw. t1 (Spearman's Rho = 0.18*** bzw. 0.25***). Nach einem halben Jahr Kindergarten zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang mehr. Für die Stichprobe A liegt kein signifikanter Zusammenhang vor.

(c) *Beitragsfaktor*

Der Beitragsfaktor der Kinder zeigt an, wie hoch der von den Eltern bezahlte Anteil an den Betreuungskosten der Kita ist. Je tiefer der Beitragsfaktor ist, desto weniger bemittelt sind die Familien. Dies ist eine Variable zur Kontrolle der ökonomischen Verhältnisse, in denen die Kinder aufwachsen.

Diese Variable ist für die Gesamtstichprobe nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0.001$).

Für die Stichprobe B hat der elterliche Beitragsfaktor keinen signifikanten Einfluss auf den Sprachstand der Kinder während der Kita-Zeit und ist nach einem halben Jahr im Kindergarten hochsignifikant, aber von geringem Effekt (Spearman's Rho: .020**). Für die Stichprobe A liegt in der Kitaphase kein signifikanter Zusammenhang vor, im Kindergarten ist der Zusammenhang jedoch signifikant, aber von geringem Effekt (Spearman's Rho SGW1: .243*).

(d) Elterliche Bildung

Die elterliche Bildung ist ein Indikator für die Bildungsnähe des Elternhauses, einen für die Sprachentwicklung (und nicht nur für sie) wichtigen Faktor (Hart und Risley 2003). Diese Variable wurde einzig beim Einsatz des DaZ-E zum Zeitpunkt t1 miterhoben und liegt deshalb nur für einen vergleichsweise kleinen Teil der Gesamtstichprobe vor. In Absprache mit der Stadt Zürich wurde folgende Operationalisierung gewählt: 1= Kein Schulabschluss, 2= Obligatorische Schulzeit, 3=Berufslehre/Gymnasium, 4=Meisterprüfung/Fachhochschule, 5=Universitätsstudium.

Diese Variable ist für die Gesamtstichprobe nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0.001$).

In der Stichprobe B ist der Zusammenhang zwischen der elterlichen Bildung und der Sprachentwicklung der Kinder einzig bei den SGW1-Werten (im Kindergarten) signifikant (Spearman's Rho = 0.134*, $p = 0.034$) und von schwachem Effekt. Nach einem halben Jahr im Kindergarten zeigt sich also ein leichter Effekt des elterlichen Bildungsniveaus auf die Sprachentwicklung der Kinder. Für die beiden Messzeitpunkte vor Kindergarteneintritt lässt sich kein solcher Zusammenhang belegen. Für die Stichprobe A liegt in der Kitaphase kein signifikanter Zusammenhang vor, im Kindergarten ist ein schwacher Zusammenhang zu beobachten (Spearman's Rho SGW1: .308*).

(e) Anzahl Besuche durch Fachperson der PH St. Gallen

Diese Variable liegt nur für die KiD-Kinder vor und kann dazu verwendet werden, innerhalb der KiD-Gruppe die Wirksamkeit der Besuche abzuschätzen. Diese Variable ist für die Gesamtstichprobe nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0.001$).

Für die Stichprobe B besteht zu keinem Messzeitpunkt ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl Coaching-Besuche und dem Sprachstand der Kinder. Für die Stichprobe A liegt kein signifikanter Zusammenhang vor.

(f) Sprache, die in der Familie gesprochen wird

Die Variable *Sprache(n), die in der Familie gesprochen wird (werden)* ist deshalb wichtig, weil die meisten Kinder nicht rein monolingual mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen. Dabei spielt die Familie eine besondere Rolle. Wenn hier Deutsch mindestens teilweise gesprochen wird, ist die Situation ganz anders, als wenn einzig eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Diese Variable wird im DaZ-E erfragt und ist wie folgt kodiert:

- 0 Ausschliesslich Deutsch oder Schweizerdeutsch
- 1 Meist Deutsch oder Schweizerdeutsch
- 2 Teils/teils
- 3 Meist eine andere Sprache
- 4 Ausschliesslich eine andere Sprache

Für die Stichprobe B ist diese Variable während der Kitaphase hochsignifikant negativ mit dem Sprachstand in Deutsch korreliert: Je eher in den Familien eine andere Sprache gesprochen wird, desto tiefer ist der Sprachstand der Kinder in Deutsch (Spearman's Rho DaZ-E t0: -.292***; DaZ-E t1: -.201***, SGW1: 0.65). Für die Stichprobe A sind die Zusammenhänge ebenfalls signifikant (DaZ-E t0: -.352***; DaZ-E t1: -.341***; SGW1: -0.063).

(g) Unterschiede der Teilstichprobe KiD vs. Nicht-KiD bezüglich der Kontrollvariablen

Da die statistischen Wirksamkeitsanalysen sich auf zwei KiD-Teilstichproben beziehen (alle KiD-Kinder mit hohem Deutschförderbedarf, die zum Zeitpunkt des Programmeintritts bereits eine Kita besuchten, und KiD-Kinder mit besonders hohem Deutschförderbedarf, die im Schuljahr 22/23 neu in die Kita eingetreten sind), werden die Kontrollvariablen bezüglich dieser beiden Teilstichproben untersucht.

Tab.15: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen KiD und Nicht-KiD bezüglich der Kontrollvariablen für die Stichprobe B (DaZ-E-Werte unter dem Deutschförder-Schwellenwert von 21.5)

Variable	Gruppe	n	Mittlerer Rang	Mann-Whitney z	Signifikanz
Beitragsfaktor einzelnen Familien	Nicht KiD	327	306	-0.96	p=0.365
	IG-KiD	272	293		
Anzahl Betreuungstage	Nicht KiD	324	303	-0.673	p=0.501
	IG-KiD	272	294		
Höchste Ausbildung der Eltern	Nicht KiD	174	166	-0.706	p=0.480
	IG-KiD	163	173		
Sprache in der Familie	Nicht KiD	802	558	-0.213	p=0.831
	IG-KiD	310	553		

Tab.16: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen KiD und Nicht-KiD bezüglich der Kontrollvariablen für die Stichprobe A (DaZ-E-Werte unter dem Deutschförder-Schwellenwert von 21.5, ausschliesslich Kinder, die erst im Kita-Jahr 2022/23 in die Kita eingetreten sind)

Variable	Gruppe	n	Mittlerer Rang	Mann-Whitney Z	Signifikanz
Beitragsfaktor einzelnen Familien	Nicht KiD	74	83	-0.093	p=0.926
	IG-KiD	91	83		
Anzahl Betreuungstage	Nicht KiD	73	75	-1.908	p=0.056
	IG-KiD	91	88		
Höchste Ausbildung der Eltern	Nicht KiD	45	51	-0.653	p=0.514
	IG-KiD	60	55		
Sprache in der Familie	Nicht KiD	530	330	-0.007	p=0.995
	IG-KiD	129	330		

Tabellen 15 und 16 zeigen die Gruppenunterschiede bezüglich der Kontrollvariablen für die Stichprobe B (Tab. 15) und A (Tab. 16). Da die Variablen nicht normalverteilt sind, kommt der Mann-Whitney-U-Test zur Anwendung. Dabei werden die Originalwerte in Ränge umgewandelt (höhere Werte ergeben höhere Ränge). Verglichen wird mit dem Test der Unterschied zwischen den mittleren Rängen der beiden Gruppen.

Es zeigt sich in beiden Auswertungen, dass kein signifikanter Gruppenunterschied bezüglich der Kontrollvariablen besteht, diese können deshalb für die Wirksamkeitsanalysen in Kap. 4.4 ausser Acht gelassen werden.

Im Fall der Dietiker Stichprobe (Stichprobe D) liegen die Kontrollvariablen «Beitragsfaktor» und Höchste Ausbildung der Eltern nicht vor. Tabelle 17 zeigt die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Tab.17: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen KiD und Nicht-KiD bezüglich der Kontrollvariablen für die Stichprobe D: KiD-Kinder Stadt Zürich vs. Nicht-KiD-Kinder in Dietikon (DaZ-E-Werte unter dem Deutschförder-Schwellenwert von 21.5)

Variable	Gruppe	n	Mittlerer Rang	Mann-Whitney Z	Signifikanz
Anzahl Betreuungstage	Nicht KiD	27	256	-0.673	p=0.501
	IG-KiD	272	149		
Sprache in der Familie	Nicht KiD	28	136	-2.017	p=0.044
	IG-KiD	310	173		

Es zeigt sich einzig bezüglich der Kontrollvariable «Sprache in der Familie» ein leicht signifikanter Unterschied: In der Stadt Zürich wird tendenziell eher eine andere Sprache als Deutsch in der Familie gesprochen als in Dietikon. Dies mag ein Zufall sein, der mit der vergleichsweise kleinen Dietiker Stichprobe zusammenhängt, aber es bedeutet, dass diese Variable für den Vergleich kontrolliert werden muss.

4.3 Auswertungsstrategien

In diesem Kapitel wird das Auswertungsvorgehen vor dem Hintergrund der in der Offertausschreibung genannten Fragen dargestellt und begründet.

(a) Sind KiD-Kinder besser auf den Kindergarten vorbereitet als diejenigen Kinder mit Deutschförderbedarf, die nicht in eine (KiD-)Kita eingetreten sind?

Diese Frage bezieht sich auf Unterschiede zwischen Kindern von KiD- bzw. anderen Kitas sowie auf Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Kita-Betreuung.

Zusätzlich wird eine weitere Frage beantwortet, nämlich ob sich die Deutschkompetenz von Kindern in mehrsprachigen vs. einsprachigen Kitas unterschiedlich entwickelt.

Angesichts der weitgehend nicht-normalverteilten Variablen muss auf regressionsanalytische Verfahren verzichtet werden, bei denen bestimmte begleitende Variablen wie etwa die wöchentliche Aufenthaltsdauer in der Kita oder die Herkunftssprache der Kinder, statistisch kontrolliert werden können. Diese so genannten Kontroll- oder Störvariablen sind nur dann zu kontrollieren, wenn die Interventions- und die Kontrollgruppe sich darin signifikant unterscheiden. Diesbezüglich wurde in Kapitel 4.2.2 festgestellt, dass keine der erhobenen Kontrollvariablen gruppenspezifische Unterschiede aufweist. Für die Analysen innerhalb der Stadt Zürich kann deshalb auf spezielle Massnahmen zur Kontrolle der Störvariablen verzichtet werden. Für die Frage, ob das KiD-Programm eine spezifische Wirkung auf die Sprachentwicklung habe, kommt ein Test für nicht-normalverteilte Daten zur Anwendung, der Mann-Whitney-U-Test. Die Resultate dieser Analysen werden in Kapitel 4.4.1 dargestellt.

Neben der Stichprobe in der Stadt Zürich wurde in Dietikon, einer Zürcher Agglomerationsgemeinde, eine zweite (viel kleinere) Stichprobe untersucht, zu der die Werte des DaZ-E t0 und des SGW1 t2 ebenfalls vorliegen. In diesem Fall unterscheiden sich die beiden hier untersuchten Gruppen (KiD-Kinder der Stichprobe B und Nicht-KiD-Kinder Dietikon) allerdings in einer Kontrollvariable. Aus diesem Grund wird diese Variable mit dem *Matched-Samples-Verfahren* kontrolliert (Bortz und Döring 2006, 527): Zu jedem der Kinder der Dietiker Stichprobe wird ein Kind aus der KiD-Gruppe gesucht, das diesem in dieser Variable (und einigen anderen, vgl. Kapitel 4.4.2) gleicht. Diese «statistischen Zwillinge» werden dann bezüglich ihrer Sprachentwicklung verglichen, wobei der Wilcoxon-Test zur Anwendung kommt.

Weitere Indikatoren für die Wirksamkeit des KiD-Programms sind Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Coaching-Besuche in den Kitas und der Sprachentwicklung der Kinder oder Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität in den Kitas und der Sprachentwicklung der Kinder (s. Kapitel 4.4.3.a und b)

(b) Sind KiD-Kinder gut auf den Kindergarten vorbereitet, können sie sich auf (Schweizer-) Deutsch verständigen und verstehen einfache Sätze auf Deutsch?

Die Sprachstände der Kinder werden mit dem DaZ-E-Test und dem SGW1 erhoben. Beide Tests liefern zunächst einen Summenwert pro Kind. Diese Summenwerte werden aber für beide Tests auch inhaltlich beschrieben (vgl. Tabelle 28 in Kapitel 4.4.3.c). Die Mittelwerte der KiD-Gruppe bezüglich der Sprachstandswerte können so inhaltlich verortet werden (s. Tabelle 28 in Kapitel 4.4.3c).

4.4 Resultate

Die Resultate beantworten die oben aufgeführten Fragen: Kapitel 4.4.1 und 4.4.2 untersuchen die Wirksamkeit des KiD-Programms im Vergleich mit Kindern ohne Programmteilnahme bzw. die Wirksamkeit des Kita-Besuchs an sich (vgl. oben, Frage a).

4.4.1 Unterschiede KiD- vs. Nicht-KiD-Kinder innerhalb der Stadt Zürich

(a) Vergleich der KiD-Kinder mit den Kita-Kindern ausserhalb der KiD-Kitas

Die Gruppe der Nicht-KiD-Kinder besteht aus Kita-Kindern der Stadt Zürich, die keine KiD-Kita besuchen. Da die Sprachstandsvariablen nicht normalverteilt sind, kommt der Mann-Whitney-U-Test zur Anwendung. Dabei werden die Originalwerte in Ränge umgewandelt (höhere Werte ergeben höhere Ränge). Verglichen werden dann die mittleren Ränge der beiden Gruppen. Liegt ein signifikanter Rangunterschied vor, so hat die Gruppe mit dem höheren durchschnittlichen Rang einen signifikant höheren Sprachstandswert.

Tab.18: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen KiD-Kita und Nicht-KiD-Kita bezüglich der Sprachstandsvariablen für Stichprobe B

Variable	Gruppe	n	Mittelwert	Mittlerer Rang	Mann-Whitney z	Signifikanz
Summenwert DaZ-E t0	Nicht KiD	802	10.58	570	-2.019	p=0.043*
	IG-KID	313	9.66	527		
Summenwert DaZ-E Zürich t1	Nicht KiD	243	21.45	240	-1	p=0.318
	IG-KID	224	21.28	228		
Niveauwert SGW1 t2	Nicht KiD	518	2.47	395	-0.581	p=0.604
	IG-KID	266	2.25	387		

Tab.19: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen KiD-Kita und Nicht-KiD-Kita bezüglich der Sprachstandsvariablen für Stichprobe A

Variable	Gruppe	n	Mittelwert	Mittlerer Rang	Mann-Whitney z	Signifikanz
Summenwert DaZ-E t0	Nicht KiD	528	9.51	343	-3.844	p<0.001***
	IG-KID	129	6.81	272		
Summenwert DaZ-E Zürich t1	Nicht KiD	56	19.09	75	-2.64	p=0.792
	IG-KID	91	19.53	73		
Niveauwert SGW1 t2	Nicht KiD	297	2.41	201	-0.128	p=0.898
	IG-KID	104	2.25	200		

Tabellen 18 und 19 zeigen die Gruppenunterschiede bezüglich der Kontrollvariablen. In Tabelle 18 wurde mit der Stichprobe B gerechnet, in Tabelle 19 mit der Stichprobe A.

Gesamthaft zeigen die Auswertungen in Tabellen 18 und 19, dass die Gruppe von Kita-Kindern, die keine KiD-Kita besuchen, zum Zeitpunkt t0 signifikant höherer Ausgangswerte zeigt als die KiD-Gruppe. Dies ist nicht besonders erstaunlich, weil in die KiD-Gruppe explizit Kinder mit besonderem Deutschförderbedarf aufgenommen wurden. Für die Stichprobe A, in der die eigentliche Zielgruppe des KiD-Programms abgebildet ist, zeigt sich dieser Unterschied noch prägnanter. In beiden Stichproben verschwinden die signifikanten Unterschiede aber zu t1 und t2, weil die Kinder der KiD-Gruppe sich stärker verbessern als die Kinder der Kontrollgruppe.

Diese Auswertungen zeigen erst den Sprachentwicklungsstand zu den jeweiligen Messzeitpunkten. Wie sieht es aber mit der Sprachentwicklung zwischen diesen Messzeitpunkten aus? Wie entwickeln sich dieselben Kinder vom Zeitpunkt t0 zu t1 (ca. 16 Monate), von t1 zu t2 (ca. 7 Monate) und von t0 zu t2 (ca. 23 Monate)? Da der DaZ-E und der SGW1 nicht die gleiche Skala verwenden, wurden die Originalwerte zunächst z-standardisiert und dann die Differenz der Werte gebildet (t1-t0, t2-t1 und t2-t0). Die resultierenden Sprachentwicklungsvariablen wurden darauf wiederum mit dem Mann-Whitney-U-Test auf Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe untersucht, dies bezüglich der Stichproben B und A. Die Resultate sind in den beiden Tabellen 20 und 21 abgebildet.

Tab.20: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen KiD und Nicht-KiD bezüglich der Sprachentwicklungsvariablen für Stichprobe B

Variable	Gruppe	n	Mittlerer Rang	Mann-Whitney z	Sig.	Effektstärke
Deutschkompetenzentwicklung t0 – t1	Nicht KiD	243	227	-1.237	0.216	-0.057
	IG-KID	224	242			
Deutschkompetenzentwicklung t1 – t2	Nicht KiD	205	201	-0.072	0.943	-0.004
	IG-KID	196	201			
Deutschkompetenzentwicklung t0 – t2	Nicht KiD	518	386	-1.077	0.281	-0.038
	IG-KID	266	405			

Tab.21: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen KiD und Nicht-KiD bezüglich der Sprachentwicklungsvariablen für Stichprobe A

Variable	Gruppe	n	Mittlerer Rang	Mann-Whitney z	Sig.	Effektstärke
Deutschkompetenzentwicklung t0 – t1	Nicht KiD	56	71		0.488	-0.057
	IG-KiD	91	76	-0.694		
Deutschkompetenzentwicklung t1 – t2	Nicht KiD	46	63		0.723	-0.032
	IG-KiD	76	61	-0.354		
Deutschkompetenzentwicklung t0 – t2	Nicht KiD	297	193		0.013*	-0.124
	IG-KiD	104	225	-2.483		

Betrachtet man Stichprobe B (Tabelle 20), so zeigen sich dabei keine auf gruppenspezifisch signifikanten Kompetenzzuwächse, die Interventionsgruppe holt zwar im Interventionsjahr auf und entwickelt sich dann parallel zur Kontrollgruppe, aber diese Unterschiede sind nicht bedeutsam.

Leicht anders verhält es sich für die Stichprobe A (Tabelle 21): Hier ist der Zuwachs der Interventionsgruppe von t0 zu t1 weniger prägnant, dafür ist der Kompetenzzuwachs über fast zwei Jahre hinweg (t0 – t2) signifikant grösser. Die Interventionsgruppe der Stichprobe A holt einen deutlichen Anfangsrückstand (vgl. Tab. 19, Querschnittsdaten) bis zum Kindergarten fast vollständig auf. Dieser Unterschied ist signifikant, die Effektstärke liegt mit -0.124 jedoch im schwachen Bereich. Dass für die längerfristige Entwicklung von t0 zu t2 ein signifikanter Gruppenunterschied zu beobachten ist und für die kürzeren Phasen (t0 zu t1 und t1 zu t2) nicht, hängt auch mit der Stichprobengrösse zusammen: Je grösser die Stichprobe ist, desto eher werden auch schwächere Unterschiede statistisch signifikant. Da die Stichprobe für die längerfristige Entwicklung deutlich grösser ist als für die kürzeren Entwicklungsphasen, sollte man die Unterschiede zwischen den Teilresultaten nicht überbewerten.

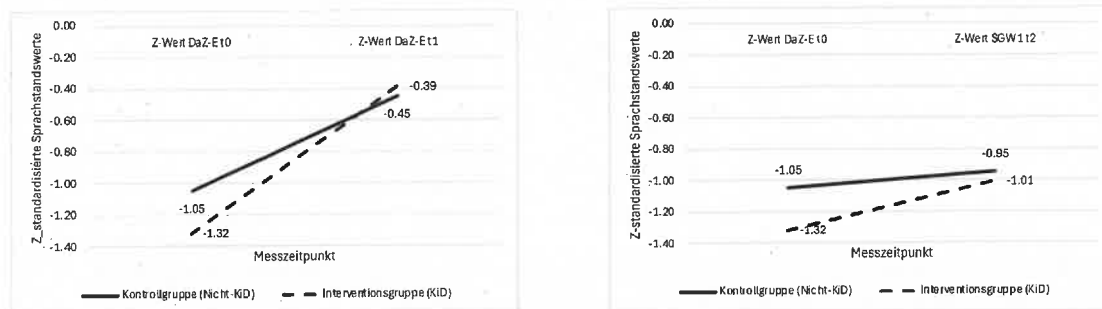


Abb. 14: Sprachentwicklung der Kontroll- bzw. Interventionsgruppe für Stichprobe A von t0 bis t1 (linke Abb., Alter 3;0 bis 4;4) und von t0 bis t2 (rechte Abb., Alter 3;0 bis 5;2); es handelt sich um z-standardisierte Werte

Die Abbildungen 14 veranschaulicht die oben genannten Trends. Weil der DaZ-Elternfragebogen eine ganz andere Skala verwendet, als der SGW1, ist es angezeigt, die Messwerte einer Z-Standardisierung zu unterziehen. Sie stellt sicher, dass Werte aus den verschiedenen Messinstrumenten auch vergleichbar sind. Dies führt für die Kinder mit unterdurchschnittlichen Sprachständen zu Minuswerten (weil der Mittelwert der Stichprobe auf 0 standardisiert wurde). Ein Wert wie -1.32 (hier für die Interventionsgruppe) bedeutet, dass der Mittelwert dieser Gruppe um 1.32 Standardabweichungen unter dem Mittelwert der Gesamtstichprobe liegt (sie befinden sich damit ungefähr auf dem 15. Prozentrang). Man sieht daran, dass die KiD-Kinder mit Sprachförderbedarf, die spezifisch für das Programm ausgesucht wurden (und vorher noch nicht eine Kita besucht hatten) zur Gruppe der Kinder mit ganz besonderem Deutschförderbedarf gehören. Anschaulich wird auch, dass in der Stichprobe A die KiD-Kinder einen markanten Rückstand gegenüber der Kontrollgruppe aufholen.

Über beide Stichproben hinweg lässt sich feststellen, dass v.a. im Interventionsjahr (t0 – t1, Anfang 2022 bis Mitte 2023) die KiD-Gruppe einen stärkeren Kompetenzzuwachs aufweist als die Kontrollgruppe. Von t1 bis t2 (Mitte 2023 bis Anfang 2024) entwickeln sich die beiden Gruppen auf gleichem Niveau etwa gleich.

(b) Vergleich der Kita-Kinder mit Kindern ohne Kitabetreuung

In diesem Abschnitt wird die Frage beantwortet, ob der Besuch einer Kita überhaupt einen Effekt auf die Sprachentwicklung von Kindern hat. Zu diesem Zweck werden die Daten des DaZ-E t0 und des DaZ-E t1 beigezogen und es wird analysiert, ob zwischen der Gruppe der Kita-Kinder und der Kinder ohne Kitabetreuung eine statistisch signifikante unterschiedliche Deutschentwicklung von t0 zu t1 stattfindet. Die Frage, ob Kinder eine Kita besuchen, beantworteten die Eltern im DaZ-E t1 gegen Ende der Interventionsphase (Juni 2023). Durch den schwachen Rücklauf beim DaZ-E t1 ist die Stichprobe (es wurden nur diejenigen Kinder mit Deutschförderbedarf einbezogen, also die Kinder der Stichprobe B) relativ klein. Insbesondere die Gruppe der Kinder ohne Kitabesuch ist mit 45 Kindern besonders klein. Statistisch betrachtet ist sie aber genug gross, um einen Gruppenvergleich zu rechtfertigen. Tabelle 22 gibt einen Überblick über die Resultate.

Tab.22: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen der Kinder mit und ohne Kitabesuch bezüglich der Sprachentwicklung während des letzten Kitajahrs (t0 zu t1) für Stichprobe B

Variable	Gruppe	n	Mittelwert (z)	Mittlerer Rang	Mann-Whitney z	Sig.	Effektstärke
Deutschkompetenzentwicklung t0 – t1	Kein Kitabesuch	45	0.420	180			
	Kitabesuch					0.007	-0.125
	Kitabesuch	416	0.826	237	-2.705		

Es zeigt sich ein sehr signifikanter Entwicklungsunterschied mit geringer Effektstärke. Abb. 15 veranschaulicht diese Entwicklung.

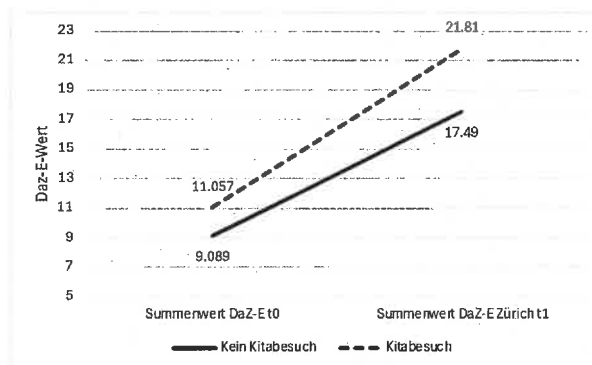


Abb. 15: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen der Kinder mit und ohne Kitabesuch bezüglich der Sprachentwicklung während des letzten Kitajahrs (t0 zu t1) für Stichprobe B

(c) Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Kitas

Eine Zusatzfrage bezieht sich auf die Deutschentwicklung von Kindern mit Deutschförderbedarf in einsprachigen vs. mehrsprachigen Kitas. Die Einteilung in ein- bzw. mehrsprachige Kitas beruht auf den Angaben der Eltern im DaZ-E t1. Auch hier ist eine der Gruppen sehr klein (für 28 Kinder der mehrsprachigen Kitas liegen Entwicklungsdaten von t0 zu t1 vor). Dadurch besteht das Risiko, dass ein Gruppenunterschied nicht signifikant wird, der es bei einer grösseren Stichprobe wäre. Tabelle 23 zeigt die Resultate.

Tab.23: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen der in einsprachigen bzw. mehrsprachigen Kitas bezüglich der Sprachentwicklung während des letzten Kitajahrs (t0 zu t1) für Stichprobe B

Variable	Gruppe	n	Mittelwert (z)	Mittlerer Rang	Mann-Whitney z	Sig.	Effektstärke
Deutschkompetenzentwicklung t0 – t1	Einsprachige Kita	388	0.420	212			
	Mehrsprachige Kita	28	0.826	156	-2.414	0.016	-0.118

Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied von geringer Effektstärke. Abb. 16 veranschaulicht die Entwicklung der beiden Gruppen.

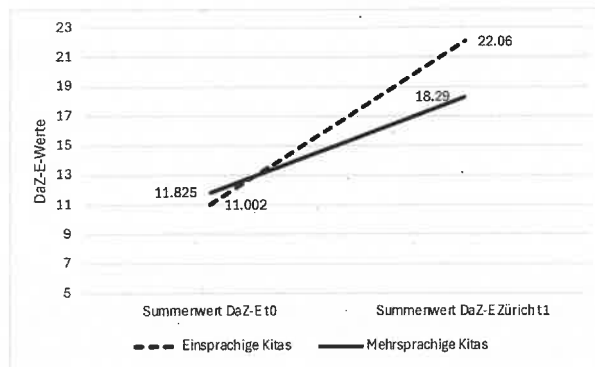


Abb. 16: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen der Kinder in einsprachigen bzw. mehrsprachigen Kitas bezüglich der Sprachentwicklung während des letzten Kitajahrs (t0 zu t1) für Stichprobe B

4.4.2 Unterschiede der Teilstichprobe KiD-Zürich vs. Nicht-KiD in der Stadt Dietikon

Wie in Kapitel 4.1.2 erwähnt, wurde in der Stadt Dietikon eine zusätzliche Kontrollgruppe mit Kita-Kindern ausserhalb der Stadt Zürich gebildet. Da in Kapitel 4.2.2 festgestellt wurde, dass sich die beiden Gruppen (KiD Stadt Zürich vs. Nicht-KiD Dietikon) bezüglich der Kontrollvariable «Häufigkeit, mit der in der Familie die Herkunftssprache bzw. Deutsch gesprochen wird» unterscheiden. Zudem liegt der Mittelwert der Baseline-Erhebung mit dem DaZ-E t0 bei der Dietiker Gruppe sehr signifikant höher als bei der KiD-Gruppe (13.49 vs. 9.66, Stichprobe B). Dieser Unterschied ist sehr signifikant und weist eine mittlere Effektstärke auf (Mann-Whitney-Z=-2.724, $p=0.006$, Effektstärke: 0.43). Auch in den Herkunftssprachen unterscheiden sich die beiden Stichproben.

Aus statistischen Gründen ist die Kontrolle dieser Störvariablen bei rangvergleichenden Tests nicht möglich. Deshalb wird die Auswertungsstrategie «Matched Samples» gewählt (s. Kapitel 4.3). Es wird zu jedem der 20 Kinder der Dietiker Stichprobe ein «statistisches Zwillingkind» der KiD-Gruppe gesucht. Diese Kinder sollen sich im Ausgangswert (DaZ-E-t0) nur unwesentlich unterscheiden (+/-2)⁸ und auch nicht der Kontrollvariable «Häufigkeit, mit der in der Familie die Herkunftssprache bzw. Deutsch gesprochen wird». Zudem wird auch die Herkunftssprache so gut wie möglich parallelisiert, so dass in einem Fallpaar immer Kinder mit den gleichen Sprachen vertreten sind.

Zu jedem Dietiker Kind wurde also ein Kind der Interventionsgruppe gesucht, das diesem in den folgenden Variablen entspricht:

- Ausgangswert DaZ-E t0 (+/-2)
- Herkunftssprache
- Häufigkeit, mit der in der Familie die Herkunftssprache bzw. Deutsch gesprochen wird

Von den möglichen 31 Fallpaaren konnten aus verschiedenen Gründen nur für 18 Kinder Paare gebildet werden (z.B. weil einige Dietiker Kinder im Verlauf des Jahres weggezogen waren oder weil keine gut passenden Fallpartner gefunden werden konnten).

Mit diesen 18 Fallpaaren von Kindern mit Deutschförderbedarf wurde dann ein Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben durchgeführt, wobei die abhängige Variable der Sprachgewandt-Testwert im Kindergarten war. Da die Kinder wie beschrieben identische Ausgangswerte zu t0 hatten, ist der SGW1-Wert gleichzeitig ein Sprachentwicklungswert von t0 bis t2. Die Hypothese ist, dass Kinder, die sich bezüglich der drei oben aufgelisteten Variablen nicht unterscheiden, sich ähnlich entwickeln werden und deshalb auch im Kindergarten kein Sprachstandsunterschied feststellbar ist. Diese Hypothese wird durch

⁸ Die Parallelisierung der Ausgangswerte führt dazu, dass aus der Stadtzürcher Stichprobe v.a. KiD-Kinder aus der Gruppe mit hohem, aber nicht besonders hohem Deutschförderbedarf ausgewählt wurden. Dies sind Kinder, die sich im innerstädtischen Vergleich nicht besser entwickelt hatten als Kinder der stadtzürcherischen Kontrollgruppe (vgl. Tab. 20).

die Testresultate gestützt. Der Wilcoxon-Test ergibt einen Z-Wert von -0.133 und weist mit einem P-Wert von 0.894 keine Signifikanz aus. Die KiD-Gruppe aus der Stadt Zürich unterscheidet sich also bezüglich der Sprachentwicklung nicht von der Dietiker Nicht-KiD-Gruppe. Allerdings ist die Stichprobe von 36 Kindern für statistisch gesicherte Aussagen sehr klein.

4.4.3 Wirksamkeitsanalysen innerhalb der KiD-Gruppe

In diesem Kapitel wird innerhalb der KiD-Gruppe auf zwei Arten nach Hinweisen gesucht, dass das Programm wirksam ist: Die Anzahl der Förderbesuche und die Qualität der Interaktion.

(a) Anzahl der Förderbesuche

Die Anzahl der Förderbesuche durch coaches im Schuljahr 2022/23 variiert von Kita zu Kita deutlich. Aus dieser Variation müsste sichtbar werden, dass mehr Förderbesuche zu besserer Sprachentwicklung der Kinder führen. Dies ist nicht in signifikantem Ausmass der Fall, wie die Tabellen 24 und 25 zeigen.

Tab. 24: Spearman-Rangkorrelationswerte (r) zwischen der Anzahl Förderbesuche und der für KiD-Kinder mit Deutschförderbedarf, die spezifisch für das Programm in eine Kita eingetreten sind (Stichprobe B)

	Sprachentwicklung Kinder t0 zu t1	Sprachentwicklung Kinder t1 zu t2	Sprachentwicklung Kinder t0 zu t2
Anzahl Förderbesuche 22/23	r=0.083 p=0.251 n=195	r=0.026 p=0.733 n=176	r=0.035 p=0.587 n=239

Tab. 25: Spearman-Rangkorrelationswerte (r) zwischen der Anzahl Förderbesuche und der Sprachentwicklung für KiD-Kinder mit Deutschförderbedarf, die spezifisch für das Programm in eine Kita eingetreten sind (Stichprobe A)

	Sprachentwicklung Kinder t0 zu t1	Sprachentwicklung Kinder t1 zu t2	Sprachentwicklung Kinder t0 zu t2
Anzahl Förderbesuche 22/23	r=0.034 p=0.763 n=114	r=0.041 p=0.737 n=70	r=-0.110 p=0.915 n=96

Es sind zwar für beide Stichproben mehrheitlich positive Korrelationen zu verzeichnen, aber die reine Anzahl Förderbesuche durch coaches zeigt nirgends einen signifikanten Zusammenhang zur Sprachentwicklung der KiD-Kinder.

(b) Qualität der Interaktion

Nachdem die Quantität der Förderbesuche sich nicht als wirksam bezüglich der Sprachentwicklung erwiesen hat, wird in diesem Abschnitt untersucht, ob die Qualität der Interaktionen von FaBes mit KiD-Kindern einen Zusammenhang zeigt zu deren Sprachständen. Für 19 Kitas wurde die Qualität der Interaktion erhoben (vgl. Kap. 3). Auch dieser Wert kann mit den Sprachständen zu t1 und t2 der Kinder korreliert werden, einen Zusammenhang zwischen der Interaktionsqualität und dem Baseline-Wert t0 anzunehmen, ist unsinnig, weil dieser vor der Intervention gemessen wurde (vgl. Tab. 26 und 27).

Tab. 26: Spearman-Rangkorrelationswerte (r) zwischen der Interaktionsqualität der FaBe und der Sprachentwicklung für KiD-Kinder mit Deutschförderbedarf, die spezifisch für das Programm in eine Kita eingetreten sind (Stichprobe B)

	DaZ-E t1	SGW1 t2
Interaktionsqualität der FaBe	r=0.240 p=0.388 n=15	r=0.160 p=0.526 n=18

Tab. 27: Spearman-Rangkorrelationswerte (r) zwischen der Interaktionsqualität der FaBe und der Sprachentwicklung für KiD-Kinder mit Deutschförderbedarf, die spezifisch für das Programm in eine Kita eingetreten sind (Stichprobe A)

	DaZ-E t1	SGW1 t2
Interaktionsqualität der FaBe	$r=0.455$ $p=0.305$ $n=7$	$r=0.902^*$ $p=0.002$ $n=8$

Diesen Resultaten muss vorausgeschickt werden, dass die Fallzahlen für die Stichprobe B (zwischen 15 und 18) sehr klein sind, für die Stichprobe A (zwischen 7 und 8) sogar extrem klein. Trotz der äusserst kleinen Fallzahlen ist ein ansatzweise signifikanter Zusammenhang zwischen der Interaktionsqualität und der Entwicklung von t1 zu t2 festzustellen, und der Zusammenhang zwischen der Interaktionsqualität und der Entwicklung von t0 zu t2 ist schwach signifikant und von mittlerer Effektstärke (0.53). Diese Befunde sind auf Grund der kleinen Stichprobe allerdings mit äusserster Vorsicht einzuschätzen und die abgeleitete Aussage, dass eine hohe Interaktionsqualität der FaBes mit einer besseren Deutschentwicklung der KiD-Kinder einhergehe, hat höchstens den Status einer Hypothese.

(c) Sprachstand der KiD-Kinder anfangs Kindergarten

Eine der Fragestellung der Evaluation lautet:

Sind KiD-Kinder gut auf den Kindergarten vorbereitet, können sie sich auf (Schweizer-)Deutsch verständigen und verstehen einfache Sätze?

Zur Beantwortung dieser Frage betrachten wir in Tabelle 28 die Beschreibung der in den beiden Erhebungsinstrumenten vorgesehenen Skalen-Niveaus.

Tab. 28: Beschreibung der Niveaustufen von DaZ-E und SGW1 im Vergleich

DaZ-E (Kita) ⁹		Sprachgewandt ¹⁰	
Niveaus	Beschreibung	Niveaus	Beschreibung
1 (0 Punkte)	Keine Deutschkenntnisse	1	Sprachverstehen stark vom Kontext abhängig, kennt häufig verwendete Wörter
2 (1–5 P.)	Nahezu keine Deutschkenntnisse	2	Kann einfache Wörter verstehen, aber noch nicht unbedingt einfache Sätze.
3 (6–10 P.)	Versteht isoliert dargebotene Wörter, i.d.R. noch keine Wortproduktion	3	Versteht häufig verwendete Nomen, Adjektive, Verben und Präpositionen, zeigt beim Satzverstehen syntaktische Strategien.
4 (11–14 P.)	Verstehen einzelner, häufig verwendeter Wörter, Beginn der Produktion erster Wörter	4	Versteht weniger häufig verwendete Wörter und komplexere Aussagen
5 (15–19 P.)	Verstehen einfacher Äusserungen Beginn der Produktion erster Wortverbindungen	5	Verfügt über ausdifferenzierte sprachliche Kompetenzen, versteht Sätze mit mehreren adverbialen Ergänzungen und nicht wörtlich zu verstehende sprachliche Routineformeln, es versteht einfache Geschichten.
6 (20–23 P.)	Verstehen einfacher Anweisungen, Kind kann sich in wiederkehrenden Alltagssituationen verständigen	6	Verfügt über sehr ausdifferenzierte sprachliche Kompetenzen, versteht seltene Wörter, versteht Sätze mit mehreren Satzgliedern und Attributen, es kann Fragen zu Geschichtendetails beantworten.
7 (24–27 P.)	Verstehen einer Vielzahl von sprachlichen Äusserungen, Kind kann sich verständigen		
8 (28–30 P.)	Gute Deutschkenntnisse, Kind kann sich situationsspezifisch ausdrücken		

Die oben genannte Frage lässt einigen Spielraum offen. Angesichts des hohen Deutschförderbedarfs der KID-Stichprobe B und vor allem A (Kinder, die extra für das Programm in eine Kita eingetreten sind), ist die Erwartung, dass sie im Kindergarten keinen spezifischen Förderbedarf mehr aufweisen, unrealistisch. Die Formulierung der Frage (können sich auf Deutsch verständigen bzw. verstehen einfache Sätze) entspricht am ehesten der Grenze zwischen dem DaZ-E-Niveau 6 und 7 (ca. Summenwert 23). Im SGW1 entspricht sie ungefähr Niveau 3.

⁹ Nach Jambreus, Erni und Grob (2023, 5); der Schwellenwert der Empfehlung für die Deutschförderung liegt mit 21.5 Punkten in Niveau 6.

¹⁰ Gekürzt nach Bayer, Moser und Berweger (2013, 16f.); ab Niveau 4 können Kinder im 1. Kindergarten vom DaZ-Unterricht befreit werden (vgl. Bayer, Moser und Berweger 2013, 21).

Tab.29: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen KiD und Nicht-KiD bezüglich der Sprachstandsvariablen für Stichprobe B (Kinder mit Deutschförderbedarf)

Variable	Gruppe	n	Mittelwert	Niveaufwert
Summenwert DaZ-E t1	Nicht KiD	243	21.45	6
	IG-KiD	224	21.28	6
Niveaufwert SGW1 t2	Nicht KiD	518	2.47	2
	IG-KiD	266	2.25	2

Tab.30: Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen KiD und Nicht-KiD bezüglich der Sprachstandsvariablen für Stichprobe A (Kinder mit Deutschförderbedarf, die neu in die Kita eingetreten sind)

Variable	Gruppe	n	Mittelwert	Niveaufwert
Summenwert DaZ-E t1	Nicht KiD	56	19.09	5/6
	IG-KiD	91	19.53	5/6
Niveaufwert SGW1 t2	Nicht KiD	297	2.41	2
	IG-KiD	104	2.25	2

Wie oben (Kapitel 4.4.1) berichtet unterscheiden sich die KiD-Kinder am Ende der Kita bzw. nach einigen Monaten im Kindergarten nicht signifikant von den Nicht-KiD-Kindern. Sie erreichen im DaZ-E das Niveau 6 und im SGW1 das Niveau 2. Damit liegen sie in ihrer Sprachentwicklung etwas unter der in der Frage formulierten Erwartung: Sie können sich auf (Schweizer-)Deutsch verständigen und verstehen einfache Sätze.

Man muss aufgrund der quantitativen Daten die Frage verneinen, angemessener wäre aber die Formulierung: Es fehlt den KiD-Kindern nicht mehr viel, damit sie sich auf (Schweizer-)Deutsch verständigen können und einfache Sätze verstehen.

Fazit

Die in den obigen Kapiteln präsentierte Untersuchungsanlage, die Auswertungsstrategien und die Resultate sind sehr komplex. Es ist deshalb angezeigt, ein Fazit zu diesem Untersuchungsteil zu ziehen.

- Ein Zusammenhang zwischen der Anzahl Coaching-Besuche und der Entwicklung der Deutschkompetenz der KiD-Kinder kann nicht nachgewiesen werden.
- Ein Zusammenhang zwischen der Interaktionsqualität der FaBes und der Entwicklung der Deutschkompetenz der KiD-Kinder zeigt sich hingegen in Ansätzen.
- Die Frage «Sind KiD-Kinder gut auf den Kindergarten vorbereitet, können sie sich auf (Schweizer-)Deutsch verständigen und verstehen sie einfache Sätze?» muss tendenziell verneint werden. Hinzuzufügen ist jedoch, dass die KiD-Kinder diese Ziele schon fast erreicht haben.

4.5 Zusammenfassung der Resultate

Über das ganze Kapitel zeigt sich ein einigermaßen einheitliches Bild: Das Programm «Gut vorbereitet in den Kindergarten» ist teilweise wirksam. Dies bedeutet, dass für die Gesamtgruppe der KiD-Kinder mit Sprachförderbedarf (Stichprobe B) kein signifikanter Entwicklungseffekt gegenüber Stadtzürcher Kita-Kindern ausserhalb des Programms beobachtbar ist. Signifikant ist hingegen die Entwicklung der KiD-Kinder aus der so genannten Stichprobe A, also von Kindern mit Deutschförderbedarf, die spezifisch für die Programmteilnahme in die Kita eingetreten sind und für die ein erhöhter Förderbedarf vorliegt. Allerdings ist die statistische Effektstärke zwischen KiD- und Nicht-KiD-Kindern in der Stichprobe A gering. Man kann also von einem leichten Effekt sprechen.

In eine ähnliche Richtung weisen die Resultate aus Daten innerhalb der KiD-Gruppe: Eine hohe Interaktionsqualität, wie sie anhand von Videoanalysen ermittelt wurde (vgl. Kap. 3) scheint besonders die Kinder der Stichprobe A zu fördern.

Stellt man die Zürcher KiD-Kinder einer Vergleichsstichprobe aus der Stadt Dietikon gegenüber, so ist kein signifikanter Unterschied in der Entwicklung der Deutschkompetenzen feststellbar. In diesem Fall konnte lediglich die Stichprobe B verglichen werden, weil die ohnehin schon kleine Dietiker Stichprobe sonst für statistische Analysen zu wenig umfangreich geworden wäre.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass leichte Effekte des Programms «Gut vorbereitet in den Kindergarten» in Bezug auf die Kinder mit besonderem Deutschförderbedarf vorliegen.

5 Diskussion und Empfehlungen

Dieses Kapitel vereint – weil die beiden Bereiche eng zusammenhängen – die Gesamtdiskussion der Ergebnisse und die Empfehlungen zur Weiterentwicklung des KiD-Programms.

In Kapitel 5.1 werden die wichtigsten Ergebnisse entlang der Evaluationsfragestellungen zusammengefasst und diskutiert. Aufbauend auf diese Diskussion und die einschlägige Forschungsliteratur werden in Kapitel 5.2 Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Programms herausgearbeitet, wobei auch Vorschläge, die über das Programm hinausgehen, einbezogen werden. In Kapitel 5.3 wird ein Fazit gezogen.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

5.1.1 Ebene Personal

Die in den folgenden Unterkapiteln zusammengefassten Ergebnisse haben eines gemeinsam: Es handelt sich um Tendenzen, die mittels Befragungsinstrumenten bzw. mittels Beobachtung zustande gekommen sind. Hinter diesen Tendenzen versteckt sich eine teils beträchtliche Heterogenität zwischen den Kitas bzw. dem Personal. Dies macht die eindeutige Beantwortung der in den Kapiteln (a) bis (c) genannten Fragen etwas schwierig. Trotzdem sollen die Fragen grundsätzlich beantwortet werden. Allerdings sind dabei immer wieder Differenzierungen und Ergänzungen notwendig.

(a) *Wenden die Kita-Fachpersonen die verschiedenen Sprachfördertechniken an? Werden diese auch in der Interaktion mit anderen Kindern angewendet?*

Diese Fragen können grundsätzlich bejaht werden.

- Die FaBes geben in der Fragebogenuntersuchung grösstenteils an, von den coaches wichtige Sprachförderstrategien kennengelernt zu haben. In den Interviews wird zudem verschiedentlich berichtet, dass Materialien dazu gut sichtbar in der Kita aufgehängt seien.
- Die Analyse der einstündigen Videos aus 19 ausgewählten Kitas zeigt, dass viele Strategien eingesetzt werden. Von den 19 beobachteten FaBes gehörten 7 zur Gruppe mit hoher Interaktionsqualität, 8 weisen eine mittlere Interaktionsqualität auf und bei 4 FaBes muss von tiefer Interaktionsqualität gesprochen werden. Der Mittelwert liegt mit 3.2 knapp über einer mittleren Interaktionsqualität.
- Zwei Strategiebündel zeichnen sich durch recht hohe Interaktionsqualität aus: Strategien der *Rahmung und Steuerung* (z.B. räumliche Bedingungen schaffen) und *Adaption* (z.B. Gesprächsinitiativen von Kindern erkennen und zulassen).
- Zwei weitere Strategiebereiche erweisen sich als besonders anspruchsvoll: *Anregung* (z.B. Kind zum Erzählen ermutigen) und *Sprachliche Mittel* (sprachliche Mittel bereitstellen, z.B. Wortschatz oder Formulierungen). Hier bewegen sich die FaBes im Bereich zwischen eher tiefer und mittlerer Interaktionsqualität.

(b) *Können die Kita-Fachpersonen den Entwicklungsstand der Kinder kompetent einschätzen?*

Auch diese Frage ist mit einem vorsichtigen Ja zu beantworten. Vorsicht ist deshalb geboten, weil die Datengrundlage im Wesentlichen aus Selbsteinschätzungen der FaBes in Fragebögen und Interviews besteht.

(c) *Findet der Wissenstransfer innerhalb des Kita-Personals statt?*

Das Konzept des Wirkungsmodells (vgl. Offertausschreibung S.2) sieht einen Transfer der coaches auf die KiD-FaBes vor und von den KiD-FaBes auf weitere Fachpersonen und Lernende der Gruppe.

Für viele Kitas lässt sich die Frage nach dem Wissenstransfer bejahen. Allerdings geben einzelne Kita-Leitungen im Fragebogen nur sehr pauschale Antworten auf Massnahmen zum Wissensmanagement. Im Vergleich zu anderen Einschätzungsdimensionen beantworten die Kita-Leitungen die Frage, ob sie Ideen für die Umsetzung des Programms erhalten haben, im Vergleich zu anderen Einschätzungen durchschnittlich etwas verhaltener mit «trifft eher zu».

Als Wissenstransfergefässe werden in allen Kitas KiD-Weiterbildungsveranstaltungen genannt, auch die in der Kita ausgehängten oder aufliegenden KiD-Dokumente (z.B. zum «Vergissmeinnicht der Sprachförderung») werden oft angesprochen. Daneben werden von den Kita-Leitungen auch Gesamteamsitzungen genannt. Ein wesentlicher Teil des Wissenstransfers spielt sich aber auch zwischen den FaBes auf den KiD-Gruppen ab. Gerade dieser niederschwellige Austausch, so berichten die KiD-FaBes, scheint gut zu funktionieren. Hier spielen auch die griffigen Dokumente («Vergissmeinnicht der Sprachförderung», Merksätze) eine wichtige Rolle.

Das in den Interviews am umfangreichsten (und positivsten) beschriebene Transfergefäss ist aber die Arbeit der coaches mit den Kindern und das anschliessende Coaching-Gespräch mit den FaBes. Die FaBes fühlen sich durch die Beobachtung der Interaktionen der coaches mit den Kindern angeregt und die meisten schätzen auch den anschliessenden Austausch mit den coaches sehr. In den Fragebögen geben sie zudem sehr hohe Werte für den Wissenszuwachs im Austausch mit den coaches an. Einige FaBes wünschen sich einen Ausbau des Einsatzes von coaches in der Arbeit mit den Kindern. Dieser Wunsch wirft allerdings die Frage auf, ob die FaBes damit auch die eigene Wirksamkeit in Zweifel ziehen, denn eigentlich sollten die FaBe diejenigen sein, die durch das Coaching gestärkt werden und selbst wirksam auf die Sprachentwicklung der Kinder sind.

In eine ähnliche Richtung deuten die Angaben der Kita-Leitungen in den Fragebögen: Sie schätzen die Wirksamkeit der coaches auf die Kinder deutlich höher ein als die Wirksamkeit der FaBes. Dies mag auch mit dem von Kita-Leitungen und FaBes beklagten Umstand zu tun haben, dass die coaches von Jahr zu Jahr (und gelegentlich auch innerhalb des Jahres) ausgewechselt werden. Dadurch, so das Kita-Personal, entstünden erhebliche Reibungsverluste auf der Ebene des Personals und auch der Kinder. Insgesamt kann man hier einen vom Kita-Personal empfundenen Transferverlust von den coaches hin zu den FaBes vermuten. In Kapitel 5.1.3 wird dieses Phänomen nochmals erörtert.

5.1.2 Ebene Kinder

- (a) *Sind KiD-Kinder gut auf den Kindergarten vorbereitet, können sie sich auf (Schweizer-)Deutsch verständigen und verstehen einfache Sätze auf Deutsch?*

Diese Frage ist eher zu verneinen. Zwar können sich die meisten KiD-Kinder schon irgendwie ausdrücken und sie verstehen auch schon einiges. Allerdings erreichen sie im Kindergarten im SGW1 im Durchschnitt Niveau 2 (sie verstehen einfache Wörter, aber noch nicht unbedingt einfache Sätze). Es muss allerdings angefügt werden, dass der SGW1 auf Standarddeutsch testet, dies mag eine zusätzliche Verstehenshürde sein. Betrachtet man den DaZ-E-Wert kurz vor Eintritt in den Kindergarten, dann bewegen sich die KiD-Kinder im Durchschnitt auf Niveau 6 (sie verstehen einfache Anweisungen und können sich in wiederkehrenden Alltagssituationen verständigen). Sie erfüllen damit die in der Frage genannten Anforderungen noch nicht ganz, aber fast.

- (b) *Sind KiD-Kinder besser auf den Kindergarten vorbereitet als diejenigen Kinder mit Deutschförderbedarf, die nicht in eine (KiD-)Kita eingetreten sind?*

Diese Frage ist für die Hauptzielgruppe der Kinder mit Deutschförderbedarf, die spezifisch für das KiD-Programm in die Kita eingetreten sind (Stichprobe A), zu bejahen. Es zeigt sich für diese Gruppe ein leicht positiver und signifikanter Entwicklungsunterschied im Vergleich zur Kontrollgruppe der Kinder ausserhalb des Programms. Betrachtet man allerdings alle Kinder mit Deutschförderbedarf im KiD-Programm (also auch diejenigen, die bereits vor dem letzten Kita-Jahr eine Kita besuchten), so ist kein signifikanter Entwicklungsunterschied feststellbar.

Unabhängig vom Programm bestätigen auch unsere Auswertungen den bekannten Befund, dass der Kita-Besuch an sich die Sprachentwicklung in Deutsch im Vergleich zu Kindern ohne Kita-Betreuung sehr signifikant steigert.

5.1.3 Diskussion der Ergebnisse

Die Befunde aus diesem Kapitel reihen sich in wichtige Erkenntnisse der Bildungsforschung ein. Bildungsprozesse werden von vielen Faktoren beeinflusst, zusammenfassend nennt Hattie (2015, 22) anhand seiner umfassenden Synthese von Metaanalysen sechs grosse Faktorenbündel, welche die schulische Kompetenzentwicklung beeinflussen:

- Die Lernenden selbst
- Das Elternhaus der Lernenden
- Die Schule
- Die Lehrperson
- Die Curricula
- Das Unterrichten

Diese Resultate stammen aus der Schulforschung und sind nicht 1:1 auf den vorschulischen Bereich anwendbar. Aber diese Faktorenbündel zeigen generell auf, wie komplex das Umfeld des Lernens und der Entwicklung ist. Im Folgenden werden sie in Bezug zur Situation von Kitas gesetzt:

Die *Lernenden* zeichnen sich durch unterschiedliche Deutsch-Kompetenzen aus (deshalb auch die Unterscheidung zwischen der Stichprobe A und B). Sie verfügen aber auch über unterschiedliche andere Fähigkeiten (z.B. allgemeine Intelligenz oder Sprachlern-Eignung) und Dispositionen (z.B. Extravertiertheit). Im Fall von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache spielt zudem die Herkunftssprache eine entscheidende Rolle für die Aneignung des Deutschen.

Das *Elternhaus* bestimmt den Erwerbsprozess durch die ökonomischen Gegebenheiten (z.B. Raumsituation, Bildungsgüter wie Kindermedien) und die Bildungsnähe (z.B. aktive Förderung der Kinder im kognitiv-sprachlichen Bereich durch das gemeinsame Nutzen von literalen und kulturellen Bildungsgütern wie Bilderbücher).

Die *Schule* (im vorliegenden Fall: die *Kita*) bestimmt mit ihrer Strukturqualität (Räume, Anzahl Kinder pro FaBe, Gruppenzusammensetzung, Konstanz bei den FaBes usw.) die Möglichkeiten der Sprachentwicklung mit.

Die *Lehrpersonen* (im vorliegenden Fall: die *FaBes*) sind mit ihrem Fachwissen, ihren pädagogischen und sozialen Fähigkeiten, z.B. ihrer Fähigkeit, unterstützende Beziehungen zu den Kindern herzustellen, wichtige Beitragende für die Entwicklung der Kinder.

Ein *Curriculum* im Sinne der Volksschule existiert für Kitas nicht. Als eine Art Curriculum kann aber der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Wustmann Seiler und Simoni 2016) verstanden werden. Die Stadt Zürich hat überdies ein Dokument mit Beobachtungspunkten für Kinder in verschiedenen Phase des Vorschulalters zu acht Erfahrungsfeldern (darunter auch Kommunikation und Sprache) erstellt (Stadt Zürich 2015), das ebenfalls als eine Art Curriculum für Kitas verstanden werden kann (Vogt, Stern und Fillietaz 2022, 125). Im Vergleich zur staatlichen Schule haben diese Curricula aber nicht denselben Stellenwert, denn private Kitas sind nur rudimentär staatlich reglementiert.

Das *Unterrichten* (im vorliegenden Fall: die Interaktionen zwischen FaBes und Kindern) bildet das Feld, in dem Kinder kognitiv, emotional und sozial angeregt werden. Die Interaktionsqualität bestimmt die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache mit.

Ein Programm wie «Kita-integrierte Deutschförderung» kann im Wesentlichen direkt auf die FaBes und direkt (durch die coaches) bzw. indirekt (über das Handeln der FaBes) auf die Interaktionsqualität Einfluss nehmen. Die FaBes nehmen an KiD-Weiterbildungen teil und lernen von den coaches. Dies hat das Potenzial, ihr Fachwissen in Bezug auf den mehrsprachigen Spracherwerb oder auf alltagsintegrierte Sprachbildung zu verbessern. Abhängig ist dieser Prozess aber z.B. von der Deutschkompetenz, der Motivation und Aufnahmefähigkeit der FaBes sowie von den strukturellen Gegebenheiten in den Kitas. So ist es in geordneten Verhältnissen mit genügend räumlichen Ressourcen, in kleineren Gruppen und

mit einem konstanten Team einfacher; die alltagsintegrierte Deutschförderung im Auge zu behalten, als unter chaotischen Bedingungen mit grossen Gruppen in engen Räumen und mit häufig wechselndem Personal. Diese Erkenntnisse spielen in den Kitas, weil diese im Vergleich zu den staatlichen Schulen nur schwach staatlich geregelt sind und deshalb eine viel höhere Heterogenität aufweisen, eine besondere Rolle.

Zu Bedenken sind auch die Transferstellen im Wirkungsmodell, das dem KiD-Programm zugrunde liegt (vgl. Kap. 1 und unten Abbildung 17): Sowohl beim Transfer von Wissen und Können von den coaches hin zu den FaBes (Transfer 1 in Abbildung 17) als auch beim Umsetzen dieses Wissens und Könnens in alltagsintegriertes Sprachhandeln der FaBes (Transfer 2) und schliesslich bei der Wirkung der alltagsintegrierten Sprachbildung auf die Kinder (Wirkungen 3 und 4) ist potenziell mit Verlusten zu rechnen. Bereits oben in Kapitel 5.1.1(c) wurde dieser Transferverlust angesprochen. Es ist nicht realistisch zu vermuten, dass die Kompetenz von coaches sich vollständig auf die FaBes übertragen lässt. Durch die reduzierte Strukturqualität (die Ausbildung der FaBes ist nicht tertiarisiert, die Arbeitsbedingungen sind je nach Kita problematisch, wodurch eine hohe Fluktuation beim Personal zu verzeichnen ist) ist dieser Transferverlust potenziell beträchtlich.

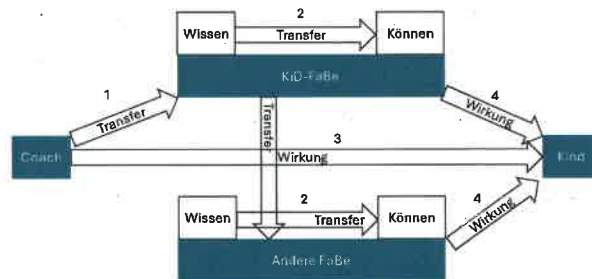


Abb. 17: Leicht vereinfachtes und erweitertes Wirkungsmodell

Dass Transferverluste auch im tertiarisierten Bereich des Kindergartens ein Problem sind, zeigen die Resultate einer aktuellen Deutschschweizer Forschungsstudie: Das Forschungsprojekt «Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten (EmTiK)» untersuchte Effekte von Lehrpersonenweiterbildungen auf das spracherwerbsunterstützende Handeln von Lehrpersonen und schliesslich auf die Erwerbsfortschritte bezüglich bestimmter Sprachhandlungskompetenzen von Kindergartenkindern in der Deutschschweiz. Die Resultate lassen sich grob so zusammenfassen: «Die Effekte der Intervention zeigen, dass in Klassen aus der Interventionsgruppe die Veränderung von EULE [Instrument zur Erhebung des erwerbsunterstützenden Handelns der Lehrpersonen, Anm. HS] zu T1 und T2 signifikant höher war als in Klassen der Kontrollgruppe. Damit lässt sich eine positive Wirkung der Weiterbildung auf das Handeln der Lehrpersonen empirisch untermauern (...) Bezüglich MuTex [Instrument zur Erhebung von Sprachfähigkeiten der Kinder, Anmerkung HS] auf Klassenebene konnten dagegen keine Effekte der Intervention gefunden werden.» (Isler u. a. 2024, 44) Gleich wie in der vorliegenden Studie (vgl. Kap. 4.4.3.b) können auch Isler u. a. (2024, 43) belegen, dass eine Korrelation zwischen der Qualität des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns und dem Zuwachs in der Sprachentwicklung besteht. Bezüglich der fehlenden Wirksamkeit auf der Ebene der Interventionsgruppe bedeutet dies, dass offensichtlich ein Teil der Lehrpersonen die Erwerbsunterstützung nicht in ausreichender Qualität betreibt und dadurch den Effekt für die Interventionsgruppe vermindert. Dieses Resultat zeigt die Transferproblematik deutlich auf und weist darauf hin, dass Weiterbildungsmaßnahmen in Bildungsinstitutionen einen langen Weg mit verschiedenen Transferstellen zu gewärtigen haben.

Das Fazit dieser Erörterungen ist, dass Erwartungen gegenüber der Wirksamkeit von Programmen nicht zu hoch sein sollten und dass Massnahmen, die hauptsächlich ein einziges Element eines komplexen Gefüges angehen, oft wenig Effekt zeigen.

5.2 Empfehlungen

Aus den Ergebnissen und ihrer Diskussion in Kapitel 5.1.3 werden im Folgenden Empfehlungen zur Weiterentwicklung des KiD-Programms vorgeschlagen. Die Empfehlungen sind unterschiedlich weit reichend. Sie beziehen sich auf kleinere Änderungen des Programms (z.B. die frühere Erfassung der KiD-Kinder) bis hin zu Vorschlägen, die das Berufsfeld tiefer greifend umgestalten würden (z.B. die Professionalisierung der Ausbildung zur FaBe).

Die Empfehlungen sollen zudem eingeordnet werden in den wissenschaftlichen und den politischen Diskurs. Dabei wird insbesondere Bezug auf zwei aktuelle Dokumente genommen:

- (a) Die Bestandsaufnahme von Vogt, Stern und Fillietaz (2022) zur frühen Sprachförderung in der Schweiz
- (b) Der offene Brief an die SODK und die EDK von verschiedenen Organisationen im Bereich der Kinderbetreuung (Pro Enfance u. a. 2024)

In der einschlägigen Literatur zu institutionenbezogener Forschung wird die Unterscheidung zwischen *Strukturqualität* (z.B. Verhältnis Betreuungspersonen zu Kindern, Raumsituation, Qualifikation der Mitarbeitenden) und *Prozessqualität* (hier v.a. Interaktionsqualität der alltagsintegrierten Sprachförderung) gemacht (Weinert u. a. 2012; Vogt, Stern und Fillietaz 2022). Obwohl diese Unterscheidung nicht für jede Empfehlung vollkommen trennscharf ist, ist sie doch hilfreich, weil sie die in den folgenden Kapiteln aufgeführten Empfehlungen bündeln hilft.

Kapitel 5.2.1 führt Empfehlungen auf der Ebene der Prozessqualität ein, Kapitel 5.2.2 auf der Ebene der Strukturqualität.

5.2.1 Empfehlungen zur Steigerung der Prozessqualität

Viele Elemente aus dem KiD-Programm, die die Prozessqualität betreffen, haben sich in der Praxis gut bewährt und werden in den Kitas sehr geschätzt. Dazu gehören die schriftlichen Materialien («Vergissmeinnicht der Sprachförderung» mit Merkblättern und Merksätzen) sowie das Beobachten der coaches. Einige FaBes schätzen es, wenn ihnen im ganzen Weiterbildungsprozess eine aktive Rolle zukommt. Die Empfehlungen unten reagieren auf diese Befunde, indem sie das Handeln der FaBes stärker in den Vordergrund rücken.

Ein wichtiges Resultat der Evaluation der Interaktionsqualität mittels Videoanalysen ist, dass bestimmte Bereiche der alltagsintegrierten Sprachförderung nicht in hoher Qualität realisiert werden. Es sind dies (in der Terminologie des Evaluationsprojekts) die Bereiche *Anregung* (z.B. Kind zum Erzählen ermutigen) und *Sprachliche Mittel* (sprachliche Mittel bereitstellen, z.B. Wortschatz oder Formulierungen). Ein zweites Resultat ist, dass die FaBes sich bezüglich der Interaktionsqualität erheblich unterscheiden und dass 4 FaBes von 19 eine tiefe Interaktionsqualität attestiert wurde.

Aus diesen Befunden werden folgende Empfehlungen abgeleitet:

Empfehlung 1: Die FaBes sollten besonders in den anspruchsvollen Förderbereichen des Anregens und des Anbietens von sprachlichen Mitteln weitergebildet werden.

Alltagsintegrierte Sprachbildung stellt sehr hohe Anforderungen an die Fachpersonen (vgl. Kapitel 3.1.3), und einzelne Bereiche (Anregen und Anbieten von sprachlichen Mitteln) sind besonders anspruchsvoll, weil es in alltäglichen, unvorbereiteten und oft komplexen Interaktionen schwierig ist, das Sprachförderpotenzial zu erkennen und sofort angemessen darauf zu reagieren (bspw. der Entwicklung angemessenen Wortschatz oder Formulierungen zu verwenden und damit den Kindern als Modell anzubieten). Solches Können lässt sich nicht allein durch die Beobachtung der coaches und das gemeinsame Reflektieren aufbauen (vgl. den «inneren» Transfer 2 oben in Abbildung 17), es braucht dazu das Wahrnehmen und Reflektieren des eigenen Handelns. Ein Weiterbildungsinstrument, das sich diesbezüglich in der Praxis sehr bewährt hat, ist das Videocoaching. Es sind dabei verschiedene Spielarten denkbar: Die coaches können FaBes bei deren Interaktionen filmen und ausgewählte

Sequenzen danach mit den FaBes besprechen. Es ist wichtig, dass der Fokus dabei hauptsächlich auf gelungenen Sequenzen liegt und nicht einzig auf den verpassten Sprachförderchancen. Allenfalls kann dann diskutiert werden, wo gelungenes Handeln auch noch hätte eingesetzt werden können. Möglich ist auch, dass coach und FaBe eine Sequenz gemeinsam gestalten und gleichzeitig gefilmt werden. Der Lead liegt in diesem Setting bei den FaBes. Die coaches bringen sich, wo passend, unterstützend und modellierend in die Interaktion ein (z.B. C. Staub 2001, 188f.). Sequenzen aus diesen Videos können dann gemeinsam reflektiert werden. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass beide Beteiligten, nicht einzig die FaBes, sich in ihrem Handeln präsentieren. Wichtig ist dabei, dass die Unterempfehlungen den Wunsch der FaBes berücksichtigen, in ihrem Lernprozess eine aktive Rolle zu übernehmen.

Empfehlung 1a: Die coaches beobachten das Interaktionsverhalten der FaBes systematisch und reflektieren es gemeinsam mit den FaBes.

Empfehlung 1b: Videografierte Sequenzen bilden die Grundlage für gemeinsames Reflektieren.

Dazu ein Beispiel aus einer der videografierten Kitas, anhand dessen zwei Bereiche diskutiert werden:

Rahmung und Steuerung

FaBe 19 fragt sechs auf einer grossen Matratze versammelte Kinder, ob er ihnen ein Buch erzählen soll oder ob sie alleine eines anschauen wollen. Die Kinder haben bereits Bücher geholt. Ein Kind wünscht, dass FaBe 19 erzählt und reicht ihm ein Sachbuch mit dem Titel «Tierkinder». Einige Kinder wollen allein schauen, andere wollen ebenfalls zusammen mit FaBe 19 das Sachbuch anschauen. Das Erzählen durch FaBe 19 wird vor allem von zwei Kindern in Anspruch genommen. Zeitweise kommen weitere Kinder hinzu, richten ihre Aufmerksamkeit aber auch wieder auf ihre eigenen Bücher. Insgesamt bleiben alle Kinder aber auf der Matratze und unterhalten sich teilweise miteinander oder kommentieren laut ihre eigenen Bücher.

Dadurch entsteht eine unruhige Atmosphäre, die auf die mangelnde Rahmung und Steuerung der Interaktionssituation zurückgeführt werden kann. Dieser Umstand könnte anhand der Videoaufnahme mit FaBe 19 besprochen werden. Es wäre dann aber wichtig, vorgängig zu zeigen, dass FaBe 19 in einer anderen Sequenz (z.B. bei einem Memoryspiel) die Interaktion zielführend gerahmt und gesteuert hat.

Im Dialog mit Kindern

Beim Anschauen des Buches stellt FaBe 19 das Benennen von Tieren in den Vordergrund. Einige Abbildungen werden etwas ausführlicher erläutert und es werden Erfahrungen der Kinder thematisiert. Diese Gelegenheiten führen aber nicht zu einem längeren Gedankenfaden. In diesem Fall könnte in der Reflexion gezeigt werden, wo gute Ansätze vorhanden sind, hier bspw. der weiterführende Gedanke der FaBe zum Bild eines Hundes, der gebadet wird: «Vielleicht war er draussen im Wald und ist ganz dreckig geworden.» Hier wäre eine Erweiterung des Gesprächs in Bezug auf die Kindererfahrungen möglich: Bist du auch schon einmal richtig schmutzig geworden? Wie ist das passiert? Was hat Mutter oder Vater gesagt. Badest du gerne in der Badewanne usw. Dadurch könnte ein längerer Gesprächsfaden entstehen, der die Interessen und Erfahrungen der Kinder einbezieht und ihnen Gelegenheit gibt, längere Gesprächsfäden zu übernehmen, wobei die FaBe unterstützend zur Seite steht.

Besonders gut gelungene Sequenzen können an Teamsitzungen (z.B. der Gruppe, oder auch des Gesamtteams, evtl. unter Beisein des/der coach) vorgespielt und gemeinsam in Bezug auf das Vergissmeinnicht der Sprachförderung diskutiert werden.

Empfehlung 1c: Videobeispiele besonders gelungener alltagsintegrierter Sprachförderung können unter Beisein der coaches den Teams präsentiert und mit dem Team diskutiert werden.

Grundsätzlich ist bei Empfehlung 1 und den Unterempfehlungen zu beachten, dass das Gelungene und nicht das Defizitäre im Vordergrund stehen sollte. Problematisches kann aber besprochen werden, wenn es den FaBes selbst auffällt oder wenn es als Anwendungsfeld von etwas Gelungenem situiert wird («So könntest du auch in einer solchen Situation handeln.»). Viele Fachpersonen (nicht nur in Kitas) finden das Betrachten des eigenen videografierten Handelns zunächst als unangenehm. Durch die oben angedeuteten Massnahmen und durch den regelmässigen und wiederholten Einsatz von Videografie im gesamten Team wird es aber erfahrungsgemäss zu einem normalen Instrument der persönlichen Weiterbildung und der Teamentwicklung. Überdies erfahren die FaBes nahe an ihrem eigenen Handeln den Sinn und die Möglichkeiten der alltagsintegrierten Sprachförderung und können bei wiederholtem Einsatz ihre persönlichen Fortschritte registrieren.

Grundsätzlich sollte darauf geachtet werden, dass bei der alltagsintegrierten Sprachförderung weniger die vorbereitete Sache (z.B. die Benennung von Tieren beim Bilderbuchbetrachten oder der Farben beim Arbeiten mit Knete) im Vordergrund stehen sollte, sondern dass sich die Sprachförderung an den aktuellen Situationen orientieren und auf die Kinderinteressen eingehen sollte. Dieses Prinzip ist in den Weiterbildungsmaterialien der PH St. Gallen deutlich und wiederholt genannt – und doch scheint die Versuchung für die FaBes nahe zu liegen, in den vorbereiteten Sequenzen Interaktionen zu gestalten, die nur am Rande auf die Interessen der Kinder Rücksicht nehmen. Besonders augenfällig ist dies in den Videoanalysen der Evaluationsstudie am Beispiel der Wortschatzförderung geworden. Hier finden sich oft Sequenzen, in denen Wortschatz den Gegenständen und nicht den Kinderinteressen entlang eingeführt und wiederholt wird. Die Merkblätter sollten diesbezüglich noch deutlicher sein.

Empfehlung 2: Alltagsintegrierte Sprachförderung sollte in der Weiterbildung der FaBes noch deutlicher präsentiert werden als eine Orientierung an den Kindern und ihren Interessen und nicht am (vorbereiteten) Gegenstand der Interaktion.

Dem KiD-Programm gelingt es, Kinder mit besonders hohem Bedarf spezifisch zu fördern. Kinder mit weniger hohem Sprachförderbedarf profitieren aber nicht im gleichen Mass vom Programm. Deshalb wird empfohlen, das KiD-Programm noch sprachstandssensibler zu gestalten. Für Kinder mit weniger hohem Deutschförderbedarf ist Förderung gefragt, die sich an den komplexeren Sprachhandlungen orientiert. Im KiD-Deutschförderprogramm betrifft dies besonders das Modellieren und das Verbalisieren. Hier müsste eine Ausrichtung auf komplexere Sprachhandlungen (z.B. Beschreiben, Erklären) verstärkt werden.

Darauf zielt die Empfehlung 2a ab.

Empfehlung 2a: Die Förderung der Kinder mit ausgewiesenem, aber nicht besonders hohem Sprachförderbedarf erfolgt über die Anregung und Modellierung von komplexeren Sprachhandlungen.

Nach diesen Empfehlungen zur Prozessqualität (und teilweise direkt auf sie bezogen) beschäftigt sich das folgende Kapitel mit der Strukturqualität.

5.2.2 Empfehlungen zur Steigerung der Strukturqualität

Aus der Feststellung, dass alltagsintegrierte Sprachförderung sehr anspruchsvoll ist und dass sie von den 19 analysierten FaBes in unterschiedlicher Qualität angewendet wurde, leitet sich folgende Empfehlung ab:

Empfehlung 3: Die Ausbildung zur Fachpersonen Betreuung muss weiter professionalisiert werden.

In ihrem offenen Brief fordern verschiedene Berufsvereinigungen (Pro Enfance u. a. 2024), dass alle Betreuenden in Kitas bis 2030 über eine abgeschlossene, eidgenössisch anerkannte Grundausbildung verfügen. Zudem soll die Hälfte der Angestellten zusätzlich einen tertiären Abschluss (Höhere Fachschule oder Fachhochschule) mitbringen. In die gleiche Richtung zielen die Empfehlungen, die von Vogt, Stern und Fillietaz (2022, 12f.) aus ihrer Forschungsübersicht abgeleitet wurden. Sie fordern: «Bund und Kantone sowie die zuständigen Bildungsinstitutionen sind dafür besorgt, dass die Sprachförderung in der Aus- und Weiterbildung der Fachpersonen stärker gewichtet wird.» (Vogt, Stern und Fillietaz 2022, 13)

Aus der Befragung der FaBes und Kita-Leitungen in der vorliegenden Evaluationsstudie geht hervor, dass sie die Expertise der externen coaches enorm schätzen und sich wünschen, dass die professionelle Begleitung der Kitas in Sprachförderfragen weiter intensiviert wird. Denkt man diesen Wunsch zusammen mit den im vorangegangenen Abschnitt genannten Forderungen bzw. Empfehlungen, so könnte ein Modell angedacht werden, in dem eine in Sprachförderfragen besonders gut aus- und weitergebildete FaBe die Rolle der Sprachförderexpertin bzw. des Sprachförderexperten in der jeweiligen Kita übernimmt. Sie ist dann verantwortlich für die interne Weiterbildung und Begleitung der FaBes in der Kita in Fragen der (alltagsintegrierten) Sprachförderung und ist Anlaufstelle für die anderen FaBes, was solche Fragen betrifft. Sie übernimmt die Rolle der externen coaches und die Kita-Leitung sorgt für ihre kontinuierliche Weiterbildung. Dazu müssten die Ausbildungsinstitutionen spezifische Aus- und Weiterbildungsmodule entwickeln und anbieten.

Empfehlung 4: Jede Kita bestimmt im Team eine entsprechend aus- und weitergebildete FaBe, die eine Expertenrolle in Fragen der Sprachförderung innehat. Sie ist für die Qualität der Sprachförderung in der Kita zuständig, führt interne Weiterbildungen durch und berät FaBes in der Sprachförderung von Kindern.

Mit einer solchen Massnahme wäre auch ein Problem entschärft, das die Kita-Angestellten mehrfach formulieren: die mangelnde Konstanz in der Zuteilung von externen coaches. Die bessere Passung des Programmangebots an die Verhältnisse der Kitas (Wissens- und Könnensstand der FaBes, Bedürfnisse der Kinder) wäre durch die Einbettung der Sprachförderexpert:innen ins Team gewährleistet und der Wissenstransfer würde verbessert. Weiter wäre die verbindliche Präsenz der Sprachförderung (im Ensemble von vielen anderen Themen bzw. Projekten der Kitas) durch diese Massnahme sichergestellt. Durch die dauerhafte Präsenz der Sprachförder-Expert:innen in den Kitas wären auch die in den Empfehlungen 1 aufgeführten Massnahmen leichter umzusetzen: Videocoaching wäre dann vollständig ins Team eingebunden und schützenswerte Daten würden die Kitas nicht verlassen. Zudem würde die Dauerpräsenz der Sprachförderexpert:innen die Arbeit des Videocoachings erleichtern: Die Findung von nahe beieinanderliegenden Terminen für Videoaufnahmen und die Reflexionsgespräche dazu wäre vereinfacht und die Integration von Videobeispielen in Teamsitzungen unter Beisein der Expert:innen ebenfalls (vgl. oben, Empfehlung 1.c). Diese FaBes mit Spezialfunktion gehörten dann in den Stellenpool von Mitarbeitenden mit tertiärem Abschluss, der von Pro Enfance u. a. (2024) gefordert wird.

Weiter konnte festgestellt werden, dass der Personalwechsel und Fachkräftemangel in den Kitas ein Problem für die Qualität und Kontinuität der Sprachförderung bewirkt. Deshalb wird hier eine Empfehlung beigefügt, die die Personalkontinuität unterstützen soll.

Empfehlung 5: Die Behörden ergreifen Massnahmen, welche die Attraktivität des Berufs der FaBes in Kitas erhöhen.

Im Einzelnen sind in der Evaluationsstudie keine spezifischen Punkte zur Erhöhung der Attraktivität des Berufs genannt worden. Pro Enfance u. a. (2024, 12f.) stellt in diesem Zusammenhang folgende Forderungen auf:

- Die strukturellen Rahmen- und Arbeitsbedingungen verbessern
- Die Bedeutung der Qualifizierung erhöhen

- Betreuungspersonen besser an den Beruf binden

Ein weiterer Befund der vorliegenden Evaluationsstudie betrifft das Wissensmanagement. Bei einem Teil der Kitas entstand bei der Befragung der Eindruck, dass kein kohärentes Konzept des Wissensmanagements vorliegt. Dies ist aber für das Gelingen einer kohärenten Sprachförderung über die ganze Kita hinweg eine wichtige Bedingung. Wünschenswert wäre demnach auch die Professionalisierung der Aus- und Weiterbildung von Kita-Leitenden.

Empfehlung 6: Die Aus- und Weiterbildung für Kita-Leitende wird (im Bereich der Implementierung von Sprachfördermassnahmen und dem Aufbau von Wissensmanagement) professionalisiert.

Schliesslich hat der Vergleich der Kinder mit und ohne Kita-Betreuung ein Resultat repliziert, das in der Forschung bereits mehrfach (und nicht einzig für die Entwicklung der Sprachkompetenzen) dokumentiert worden ist (für die Stadt Zürich z.B. Jambreus u. a. 2021, 9): Kita-Kinder mit Deutschförderbedarf entwickeln sich sprachlich deutlich besser als Kinder ohne Kita-Betreuung. Aus diesem Befund leitet sich Empfehlung 7 ab:

Empfehlung 7: Die Behörden unternehmen Anstrengungen, um möglichst vielen Familien mit Kindern mit Deutschförderbedarf die Kita-Betreuung zu ermöglichen.

Dazu braucht es verschiedene Massnahmen: Einerseits müssen möglichst alle Kinder mit Sprachförderbedarf identifiziert werden. Die Stadt Zürich hat mit dem Einsatz des DaZ-Elternfragebogens bei ca. Dreijährigen diesbezüglich einen wichtigen Schritt unternommen. Auch die gezielte Kontaktaufnahme mit Eltern von solchen Kindern hat bereits stattgefunden. Da die Wirksamkeit des Programms für Kinder mit besonders hohem Förderbedarf erwiesen ist, sollen besondere Anstrengungen unternommen werden, die Eltern dieser Kinder vom Eintritt ihrer Kinder in die Kita und ins KiD-Programm zu überzeugen.

Empfehlung 7a: Kinder mit besonders hohem Sprachförderbedarf werden früh identifiziert und ihre Eltern ermutigt, die Kinder in eine Kita zu schicken. Dazu sind Instrumente der Kontaktaufnahme und Information der Eltern zu entwickeln und zu erproben.

Damit alle Eltern von Kindern mit Sprachförderbedarf vom Kita-Angebot Gebrauch machen können, braucht es einen weiteren Ausbau des Subventionswesens besonders für Familien in finanziell prekären Lagen. Diese Empfehlung ist im Einklang mit den Empfehlungen in Vogt, Stern und Fillietaz (2022, 12).

Empfehlung 7b: Familien in finanziell prekären Lagen sollen durch höhere Subventionen angeregt werden, ihre Kinder in eine Kita zu schicken.

Die folgenden Empfehlungen leiten sich hauptsächlich aus den Befragungen in den Kitas ab. Sie sind tendenziell niederschwelliger und werden teilweise durch die obigen etwas umfassender formulierten Empfehlungen bereits abgedeckt.

Kita-Angestellte wünschen sich einen Ausbau des KiD-Programms. Da hier die Auffassung vertreten wird, dass die FaBes eine aktive Rolle im Sprachförderprozess einnehmen sollen, wird vorgeschlagen, dass diese Intensivierung nicht durch vermehrte Sprachförderung der Kinder durch die externen coaches geschehen soll (vgl. auch Empfehlung 4 oben), sondern Massnahmen wie die folgenden:

Empfehlung 8: Das KiD-Programm soll ausgedehnt werden.

Eine Möglichkeit, das Programm auszuweiten, besteht darin, es mehr Kindern zugänglich zu machen. In den Interviews wird dieser Wunsch ausgesprochen und der Aufwand wird als gut leistbar eingeschätzt.

Empfehlung 8a: Die Anzahl von Programm-Kindern pro Gruppe kann erhöht werden.

Verschiedentlich wird moniert, dass das Einsetzen der Förderung im neuen Programmjahr nicht von Anfang an möglich sei und dass deshalb ein Einsetzen bereits am Ende des vorangehenden Jahres sinnvoll wäre. Dadurch würde die Förderzeit der KiD-Kinder verlängert.

Empfehlung 8b: Das Programm sollte Kinder nicht erst zu Beginn des neuen Kita-Jahrs erfassen, sondern bereits am Ende des vorherigen Jahres.

Noch weiter geht der Vorschlag, das Programm um ein Jahr zu verlängern, d.h. bereits zweijährige Kinder aufzunehmen. Dadurch würde die Förderdauer nochmals entscheidend verlängert. Dies würde bedeuten, dass einzelne Programmelemente angepasst oder anders gewichtet werden müssten.

Empfehlung 8c: Das Programm kann auf jüngere Kinder (z.B. Kinder ab 2 Jahren) ausgedehnt werden.

Schliesslich ist die Wichtigkeit des Einbezugs von Eltern in die Bildung von Kindern und die Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen mit den Eltern weitgehend anerkannt (Wustmann Seiler und Simoni 2016). Zudem besteht im KiD-Team der PH St. Gallen auch viel einschlägiges Wissen zu diesem Thema (Zumwald, Itel und Vogt 2015).

Empfehlung 8d: Eltern sollten stärker ins Programm einbezogen werden.

5.3 Abschliessendes Fazit

Als abschliessendes Fazit kann festgehalten werden, dass die Wahl der alltagsintegrierten Sprachförderung wissenschaftlich gut begründet ist. Das KiD-Programm wird von den meisten Beteiligten und in Bezug auf die meisten Programm-Elemente sehr geschätzt. Was seine Wirksamkeit betrifft, so fühlen sich die FaBes in ihrer Kompetenz, Deutsch alltagsintegriert zu fördern, gestärkt. In den Videoanalysen konnte eine durchschnittlich mittlere Interaktionsqualität festgestellt werden. Die Interaktionsqualität ist über die untersuchten FaBes heterogen verteilt, einem Fünftel der FaBes musste eine tiefe Interaktionsqualität attestiert werden. Dies ist deshalb zentral, weil die Evaluationsstudie Hinweise dafür erbringt, dass hohe Interaktionsqualität positiv auf die Sprachentwicklung der Kinder einwirkt.

Auf der Ebene der Kinder hat das KiD-Programm für die Sprachentwicklung von Kindern mit besonders hohem Deutschförderbedarf einen leichten, aber signifikanten Effekt. Aber auch die Kita-Betreuung an sich zeigt sehr signifikante positive Effekte. Angesichts dieses Befunds sind grundsätzlich verschiedene Handlungsmöglichkeiten denkbar:

1. die Professionalisierung des Personals (Empfehlungen 1–4, 6)
2. Die Ausdehnung des KiD-Programms (Empfehlung 8)
3. die Verbesserung der Rahmen- und Arbeitsbedingungen (Empfehlung 5)
4. die bessere Erreichung der Zielpopulation von Familien mit besonders deutschförderbedürftigen Kindern (Empfehlung 7)

Selbstverständlich schliessen sich diese Handlungsmöglichkeiten gegenseitig nicht aus, und am effektivsten wäre die Kombination von allen.

Literaturverzeichnis

- Bayer, Nicole, Urs Moser und Simone Berweger. 2013. *sprachgewandt. Kindergarten und 1. Klasse, Handbuch*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring. 2006. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- C. Staub, Fritz. 2001. Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung* 19, Nr. 2: 175–198. doi:10.25656/01:13454, .
- Hart, Betty und Todd R. Risley. 2003. The early catastrophe. The 30 million word gap by age 3. *American Educator* Spring: 4–9.
- Hattie, John. 2015. *Lernen sichtbar machen*. Hg. von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 3., erweiterte Auflage mit Index und Glossar. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hefli, Claudia, Dieter Isler und Fabio Sticca. 2023. Sprachliche Bildung in Alltagsgesprächen verstehen und unterstützen. Empirische Überprüfung einer Weiterbildung für Kindergartenlehrpersonen Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Nr. 41: 269–284. doi:10.25656/01:27989, .
- Isler, Dieter, Claudia Hefli, Judith Schönberger und Fabio Sticca. 2024. Alltagsgespräche als Erwerbskontexte mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten: Eine randomisierte kontrollierte Interventionsstudie zur Professionalisierung von Lehrpersonen der Schuleingangsstufe. *Didaktik Deutsch*, Nr. 57. doi:10.21248/dideu.734, <https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/734> (zugegriffen: 18. September 2024).
- Isler, Dieter, Katharina Kirchhofer, Claudia Hefli, Heidi Simoni und Doris Frei. 2017. *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Jambreus, Marina, Piera Erni und Alexander Grob. 2023. Sprachstanderhebung Stadt Zürich | 2023. Basel: Universität Basel, Fakultät für Psychologie.
- Jambreus, Marina und Alexander Grob. 2022. Sprachstanderhebung Stadt Zürich | 2022. Basel: Universität Basel, Fakultät für Psychologie.
- Jambreus, Marina, Stefan Zehentmayer, Sonja Hasler und Alexander Grob. 2021. Sprachstanderhebung Stadt Zürich | 2021. Basel: Universität Basel, Fakultät für Psychologie.
- Kappeler Suter, Silvana, Johanna Quiring, Franziska Vogt und Marianne Zogmal. 2022. Forschungsbefunde zur frühen Sprachförderung. In: *Frühe Sprachförderung. Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation*, hg. von Franziska Vogt, Susanne Stern, und Laurent Fillietaz, 18–67. St. Gallen, Zürich, Genève: Pädagogische Hochschule St. Gallen, Infrass, Université de Genève.
- Keller, Karin und Alexander Grob. 2013. Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27, Nr. 3: 169–180. doi:10.1024/1010-0652/a000102, .
- Löffler, Cordula und Franziska Vogt, Hrsg. 2020. *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. 2., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Weinheim: Beltz.
- Pro Enfance, ATAN, FTFD und kibesuisse. 2024. Offener Brief an die SODK und die EDK. 4. September. Stadt Zürich. 2015. Erfahrungsfelder und Beobachtungspunkte für den Frühbereich. Herausgegeben vom Schul- und Sportdepartement in Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsdepartement, Grün Stadt Zürich des Tiefbau- und Versorgungsdepartements sowie dem Sozialdepartement. Zürich: Stadt Zürich. https://www.stadt-zuerich.ch/content/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/dossier_fruehbereich.html.
- Stern, Susanne, Stefanie Schwab Cammarano und Andrea von Dach. 2020. Evaluation Projekt «Gut vorbereitet in den Kindergarten». Zürich: INFRAS.
- Vogt, Franziska. 2019. *Offerte Kita-integrierte Deutschförderung*. St. Gallen: PHSG.
- . 2021. Kita-integrierte Deutschförderung Stadt Zürich. Im Rahmen von Gut vorbereitet in den Kindergarten. Bericht Schuljahr 2020/21. St. Gallen: PHSG.
- . 2022. Kita-integrierte Deutschförderung Stadt Zürich. Im Rahmen von Gut vorbereitet in den Kindergarten. Bericht Schuljahr 2021/22. St. Gallen: PHSG.
- . 2023. Kita-integrierte Deutschförderung Stadt Zürich. Im Rahmen von Gut vorbereitet in den

Kindergarten. Jahresbericht 2022–2023. St. Gallen: PH St. Gallen.

Vogt, Franziska, Suzanne Stern und Laurent Fillietaz, 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, Infrac, Université de Genève.

<https://phsg.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll3/id/1659> (zugegriffen: 31. Januar 2023).

Weinert, Sabine, Susanne Ebert, Kathrin Lockl und Susanne Kuger. 2012. Disparitäten im Wortschatzerwerb: Zum Einfluss des Arbeitsgedächtnisses und der Anregungsqualität in Kindergarten und Familie auf den Erwerb lexikalischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft* 40, Nr. 1: 4–25.

Wustmann Seiler, Corina und Heidi Simoni. 2016. *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz*. Zürich.

Zumwald, Bea, Nadine Itel und Franziska Vogt. 2015. *Zusammenarbeit mit Eltern in der Sprachförderung. Ein Praxisheft für Spielgruppen und Kitas (3.Aufl.)*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Anhänge

3. Fragen zur Arbeit mit der Kita-Fachperson der PH St. Gallen mit den Kindern im laufenden Programmjahr

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	kann ich nicht beantworten
3.1 Der KiD-Fachperson der PH St. Gallen gelang es, mit dem KiD-Kind Kontakt aufzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen orientierte sich an den Interessen des Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen regte das KiD-Kind zum Sprechen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen unterstützte das KiD-Kind, mit anderen Kindern zusammen zu spielen und zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen war ein Sprachvorbild für alle Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen beobachtete die Entwicklung des Kindes genau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen hat regelmässig alle zwei Wochen mit dem KiD-Kind arbeiten können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8 Wenn Sie noch Bemerkungen zur Arbeit der KiD-Fachperson der PH St. Gallen haben, können Sie sie hier aufschreiben.					

4. Fragen zum Coaching durch die KiD-Fachperson der PH St. Gallen im laufenden Programmjahr

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	kann ich nicht beantworten
4.1 Die Coaching-Gespräche unterstützten mich in der Förderung der KiD-Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen ging auf meine Beobachtungen zur Entwicklung der Kinder ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen beantwortete meine Fragen kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen erweiterte mein Wissen zum mehrsprachigen Spracherwerb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



4. Fragen zum Coaching durch die KiD-Fachperson der PH St. Gallen im laufenden Programmjahr (Fortsetzung)

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.5 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen beriet mich in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.6 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen war wertschätzend gegenüber meiner Arbeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.7 Ich habe im Coaching die wichtigen Sprachförderstrategien kennen gelernt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.8 Ich konnte die im Coaching angeregte Förderung im Kita-Alltag umsetzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.9 Warum war es nicht gut möglich, die Förderung im Kita-Alltag umzusetzen? | | | | | |

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.10 Durch das Coaching kann ich den Sprachstand der Kinder einschätzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.11 Ich kann aufgrund der Sprachstandseinschätzung Sprachfördermassnahmen für die einzelnen Kinder entwickeln. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.12 Ich kann die Sprachförderstrategien im Kontakt mit den KiD-Kindern einsetzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.13 Das KiD-Programm bewirkt eine deutliche Verbesserung der Sprachfähigkeit der geförderten Kinder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.14 Ich wende die Sprachförderstrategien auch im Umgang mit anderen Kindern an. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.15 Die Kita-Leitung hat dafür gesorgt, dass das Wissen zur Sprachförderung an andere Kita-Mitarbeiter:innen weitergegeben werden konnte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.16 Der Aufwand der Sprachfördermassnahmen ist in einem guten Verhältnis zu den Fortschritten der geförderten Kinder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.17 Wenn Sie noch Bemerkungen zu Ihren Erfahrungen mit der Sprachförderung im Rahmen des KiD-Programms machen möchten, können Sie sie hier aufschreiben. | | | | | |

5. Fragen zu Weiterbildungsveranstaltungen

- 5.1 Haben Sie im aktuellen Programmjahr an einem Webinar oder einer Weiterbildung der KiD-Fachperson oder der PH St. Gallen teilgenommen? nein ja
- 5.2 Warum haben Sie an keiner Weiterbildung teilgenommen?



5. Fragen zu Weiterbildungsveranstaltungen [Fortsetzung]

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	kann ich nicht beantworten
5.3 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen vermittelte die Weiterbildungsinhalte verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen vermittelte die Weiterbildungsinhalte fachlich kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen verwendete Beispiele aus der Praxis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen ging auf Anmerkungen und Fragen der Teilnehmenden ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen ermöglichte den Teilnehmenden, selbst aktiv zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8 Ich habe über die Entwicklung und Förderung der Kinder Neues erfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9 Ich habe Ideen für die Praxis erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10 Im Team wurden nach der Weiterbildung konkrete Abmachungen für das längerfristige Vorgehen der Sprachförderung getroffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Abschluss

6.1 Wenn Sie zum KiD-Programm noch etwas sagen möchten, können sie es hier aufschreiben.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Befragung. Sie haben dazu beigetragen, das Programm «Kita-integrierte Deutschförderung weiterzuentwickeln.

Sie können den Fragebogen nun absenden.



Anhang B: Fragebogen für Kita-Leitungen

evasys	Evaluation des Programms «Kita-integrierte Deutschförderung» - Kita-Leitungen	
		

Bitte so markieren: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Fragebogen für Kita-Leitungspersonen

Hinweis zur Vertraulichkeit

Ihre Antworten werden absolut vertraulich behandelt. Weder Ihre Mitarbeitenden noch die städtischen Behörden noch Angehörige der PH St. Gallen erhalten Einblick in Ihre Antworten.

1.1 Name der Kita:

1.2 Vorname und Name der Kita-Leitungsperson:

1.3 Seit wann ist Ihre Kita am Programm «Gut vorbereitet in den Kindergarten» beteiligt? 2022 2021 2020
 2019 2018 2017

2. Gesamteinschätzung für das laufende Programmjahr

2.1 Ich schätze das KiD-Programm als erfolgreich ein. stimme nicht zu stimme eher nicht zu stimme eher zu stimme zu kann ich nicht beantworten

2.2 Meine Erfahrungen mit dem Programm haben sich im Vergleich zum letzten Jahr / den letzten Jahren: eher verschlechtert gleich geblieben eher verbessert verbessert kann ich nicht beantworten

2.3 Welche Teile des KiD-Programms haben Sie besonders überzeugt und warum?



2. Gesamtschätzung für das laufende Programmjahr [Fortsetzung]

2.4 Haben Sie Ideen, wie das Programm weiterentwickelt/verbessert werden könnte?

3. Fragen zu Ihrer Rolle im Programm «Gut vorbereitet in den Kindergarten

	<i>stimme nicht zu</i>	<i>stimme eher nicht zu</i>	<i>stimme eher zu</i>	<i>stimme zu</i>	<i>kann ich nicht beantworten</i>
3.1 Meine Rolle als Kita-Leitungsperson im Programm war geklärt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Ich bin mit der Zusammenarbeit mit der Stadt Zürich zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Ich bin mit der Zusammenarbeit mit der PH St. Gallen zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Ich informiere mich regelmässig bei meinen KiD-Fachpersonen über den Verlauf des Programms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Beschreiben Sie, wie der Informationsaustausch geschieht (Häufigkeit, Einzelgespräche mit KiD-Fachpersonen des Teams, Gruppengespräche mit KiD-Fachpersonen des Teams, Gesamtteam und anderes):	<div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin: 5px 0;"></div>				
3.6 Ich Sorge dafür, dass das im Programm aufgebaute Wissen dem gesamten Team zugänglich wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7 Beschreiben Sie, mit welchen Massnahmen Sie die Wissensverbreitung über die KiD-Sprachförderung dem gesamten Team zugänglich machen.	<div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin: 5px 0;"></div>				

4. Fragen zur Arbeit der KiD-Fachperson der PH St. Gallen im laufenden Programmjahr

	<i>stimme nicht zu</i>	<i>stimme eher nicht zu</i>	<i>stimme eher zu</i>	<i>stimme zu</i>	<i>kann ich nicht beantworten</i>
4.1 Ich schätze die Arbeit der KiD-Fachperson der PH St. Gallen als zielführend ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



4. Fragen zur Arbeit der KiD-Fachperson der PH St. Gallen im laufenden Programmjahr [Fortsetzung]

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.2 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen hielt sich an die vereinbarten Termine. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.3 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen war kompetent. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen war gut vorbereitet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.5 Meine Mitarbeitenden, die mit der KiD-Fachperson der PH St. Gallen zusammenarbeiten, profitieren viel von dieser Zusammenarbeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.6 Der Nutzen der Programmbeteiligung übersteigt deutlich den Aufwand. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.7 Meine Mitarbeitenden haben beim Beobachten der KiD-Fachperson der PH St. Gallen viel gelernt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Fragen zum Coaching durch die KiD-Fachperson der PH St. Gallen im laufenden Programmjahr

- | | | | | | |
|--|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| | <i>stimme nicht zu</i> | <i>stimme eher nicht zu</i> | <i>stimme eher zu</i> | <i>stimme zu</i> | <i>kann ich nicht beantworten</i> |
| 5.1 Meine KiD-Mitarbeitenden haben im Coaching gelernt, Sprachförderstrategien im Kontakt mit den KiD-Kindern einzusetzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2 Das Programm bewirkt eine deutliche Verbesserung der Sprachfähigkeit der geförderten Kinder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3 Wenn Sie noch Bemerkungen zu Ihren Erfahrungen mit der Sprachförderung im Rahmen des KiD-Programms machen möchten, können Sie sie hier aufschreiben. | | | | | |

6. Fragen zu Weiterbildungsveranstaltungen im laufenden Programmjahr

- 6.1 Haben Sie an Ihrer Kita eine Weiterbildung durch die PH St. Gallen zum KiD-Förderprogramm organisiert? nein ja
- 6.2 Warum haben Sie keine Weiterbildung durch die PH St. Gallen organisiert?



6. Fragen zu Weiterbildungsveranstaltungen im laufenden Programmjahr [Fortsetzung]

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	kann ich nicht beantworten
6.3 Die Weiterbildung war für alle Mitarbeiter:innen obligatorisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen vermittelte die Weiterbildungsinhalte verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen vermittelte die Weiterbildungsinhalte fachlich kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen verwendete Beispiele aus der Praxis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen ging auf Anmerkungen und Fragen der Teilnehmenden ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8 Die KiD-Fachperson der PH St. Gallen ermöglichte den Teilnehmenden, selbst aktiv zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9 Ich habe Ideen für die Umsetzung des KiD-Programms auf Leitungsebene erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10 Ich habe dafür gesorgt, dass nach der Weiterbildung konkrete Abmachungen für das längerfristige Vorgehen der Sprachförderung getroffen wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.11 Wenn Sie zur KiD-Weiterbildung noch Bemerkungen haben, können Sie diese hier aufschreiben.

7. Abschluss

7.1 Wenn Sie zum KiD-Programm noch etwas sagen möchten, können sie es hier aufschreiben.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Befragung. Sie haben dazu beigetragen, das Programm «Kita-integrierte Deutschförderung» weiterzuentwickeln.

Sie können den Fragebogen nun absenden.



Anhang C: Interviewleitfaden für FaBes

0 Einleitung

- Danken
- Bei Videokitas erwähnen, wie interessant die Videos für uns sind.
- Die Kita wurde von uns ausgewählt (Kriterien: Standort und Grösse der Kita)
- Zeitrahmen 30 Minuten → Steuerung durch Interviewerin (allenfalls wird ein Redebeitrag der interviewten Person unterbrochen).

Einstiegsfrage:

- Erfahrungen aus Vorgängerjahren, Veränderungen (falls Kita-Leitung schon letztes Jahr im Amt?)
-

1 Sprachförderung im KiD-Programm

- Wie läuft ein typisches Coaching ab? Einschätzung der einzelnen Elemente davon? Regelmässig alle 2 Wochen? Wünsche der FaBe diesbezüglich?
 - Findet Elternarbeit statt? Wie, von wem angeleitet? Dolmetscher:innen?
 - Wie sind Sie als KiD-Fachperson ausgewählt worden?
 - Haben Sie zusätzlicher Zeitaufwand für Ihre Teilnahme am KiD-Programm? Inwiefern?
 - Fühlen Sie sich sicher in der sprachlichen Diagnose und entsprechende Förderung der Kinder?
 - Können Sie das im KiD-Programm gelernte auch für andere Kinder anwenden? Auch für deutschsprachige Kinder?
 - Haben Weiterbildungen zum KiD-Programm stattgefunden? Können Sie darüber berichten?
 - Evtl. nachfragen: Wer hat sie initiiert? Wer hat sie organisiert (Thema? Dauer? Beteiligte der Kita?), wie schätzen Sie den Nutzen ein? Verbesserungsvorschläge?
-

3 Wissensaustausch

- Findet ein interner Wissenstransfer von den KiD-Fabes zu anderen FaBes statt?
 - Wer organisiert diesen (Kitaleitung?)?
 - Wie läuft er ab?
 - Wie sind die Erfahrungen?
-

4 Zusammenarbeit Kita-Leitung

- Wie sind Sie mit der Kitaleitung im Kontakt über Ihre Arbeit im KiD-Programm?
 - Fühlen Sie sich von der Kita-Leitung unterstützt und geführt?
-

7 Übergang in Kindergarten

- Sind Sie in Massnahmen für den Übergang der KiD-Kinder in den Kindergarten einbezogen?
 - Wenn ja: Welche? (Kontakt zu Kindergärtner:innen, Übertrittsgespräche mit Kindergärtner:innen, Berichte an Kindergärtner:innen)
-

8 Individuelle Punkte aus Fragebogen

Anhang D: Interviewleitfaden für Kita-Leitungen

Einleitung

- Danken
- Bei Videokitas erwähnen, wie interessant die Videos für uns sind.
- Die Kita wurde von uns ausgewählt (Kriterien: Standort und Grösse der Kita)
- Zeitrahmen 30 Minuten → Steuerung durch Interviewerin (allenfalls wird ein Redebeitrag der interviewten Person unterbrochen).

Einstiegsfrage:

- Erfahrungen aus Vorgängerjahren, Veränderungen (falls Kita-Leitung schon letztes Jahr im Amt?)
-

1 Angebot Gut vorbereitet in den Kindergarten

- Was bietet Ihnen das Programm Gut vorbereitet in den Kindergarten?

Gegebenenfalls nachfragen:

- Unterstützung durch PHSG für Elterngespräche. Fühlen Sie sich unterstützt?
 - Beizug von interkulturell Dolmetschenden, die durch Stadt bezahlt werden.
 - Auswahl KiD-Kinder stimmig? (Wird von PHSG gemacht)
 - Wie kam die Auswahl der FaBe für das KiD-Programm zustande?

 - Haben Sie Verbesserungsvorschläge für das Programm?
-

2 Zusammenarbeit mit Stadt

- Können Sie etwas zur Verständlichkeit der Informationen der Stadt über das Programm sagen?
- Wie haben sie die Stadt im Umgang mit ihren Fragen erlebt? (zeitnah und befriedigend beantwortet?)
- Können Sie beschreiben, wie sie die Finanzabläufe erleben?

Gegebenenfalls nachfragen:

- Finanzierung des zusätzlichen Personalaufwands (Koordination, Aufwand Coaching, Dokumentation)
-

3 Wissenstransfer

3a Weiterbildungen

Falls keine WB:

- Warum nicht? Was würden Sie brauchen, um eine WB zu organisieren?

Falls WB stattgefunden:

- Zu welchen Themen wurde WB organisiert.
- Wie kamen Sie auf diese Themen?
- Dauer? Kreis der TN: alle MA, MA einer Gruppe?
- Tageszeit?

3b *Andere Massnahmen*

- Findet ein interner Wissenstransfer von den KiD-Fabes zu anderen FaBes statt?
 - Wer organisiert diesen?
 - Wie läuft er ab?
 - Wie sind die Erfahrungen?
-

4 **Zusammenarbeit mit Coaches**

- Was wissen Sie über die Arbeit der Coaches?
 - Wie schätzen Sie diese Zusammenarbeit ein?
-

5 **Sprachförderung durch FaBes**

- Was wissen Sie über die KiD-Sprachförderung durch Ihre FaBes?
 - Bringt das KiD-Programm zusätzliche Führungs- und Organisationsaufwände mit sich? Wenn ja: Welche?
 - Sind Sie in direktem Kontakt mit der PHSG bzw. mit den Coaches? Wie sieht dieser Kontakt aus?
-

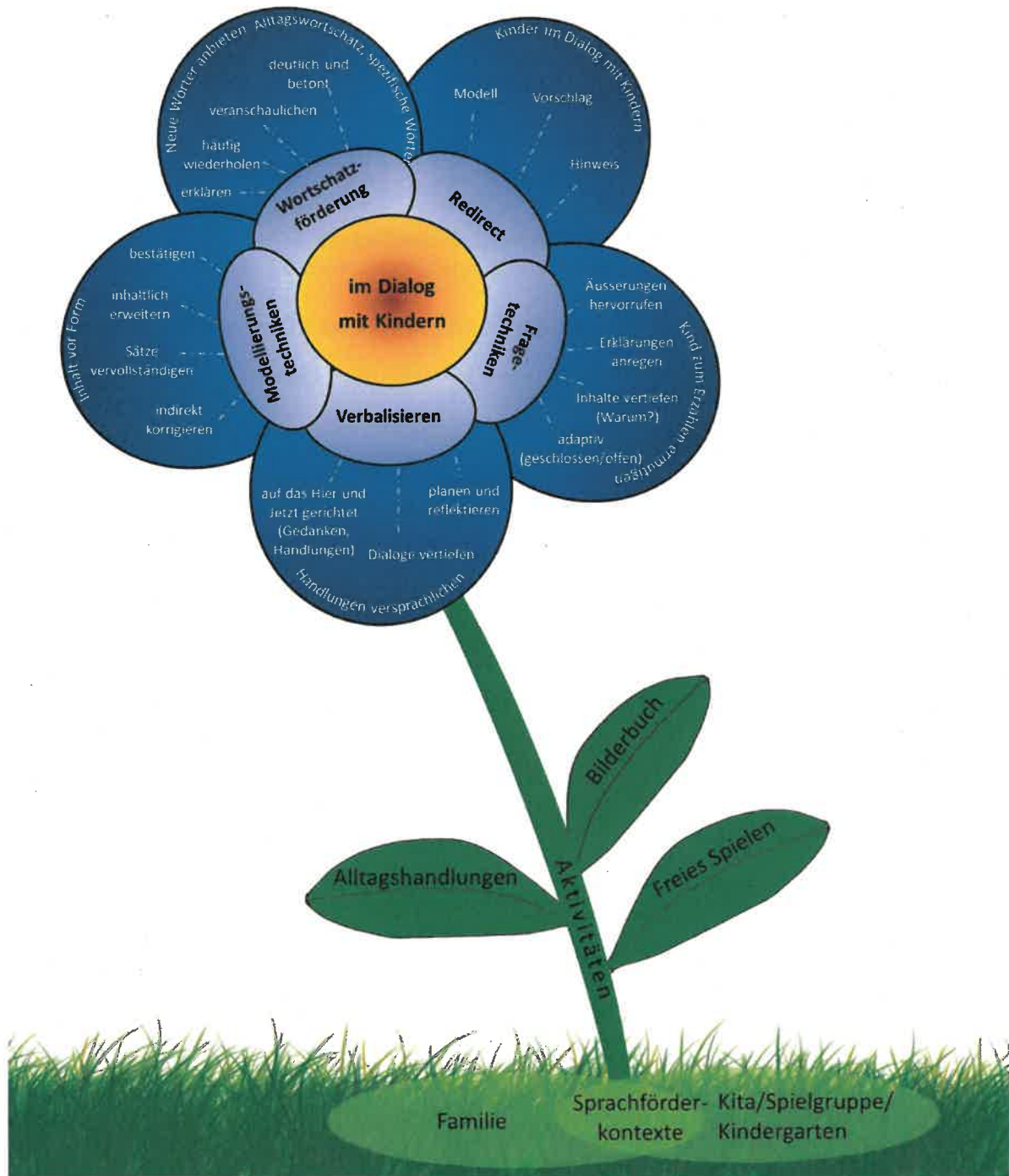
6 **Übergang in Kindergarten**

- Treffen Sie besondere Massnahmen für den Übergang der KiD-Kinder in den Kindergarten?
 - Wenn ja: Welche? (Kontakt zu Kindergärtner:innen, Übertrittsgespräche mit Kindergärtner:innen, Berichte an Kindergärtner:innen)
-

7 **Individuelle Punkte aus Fragebogen**

Anhang E: Vergissmeinnicht der Sprachförderung

Vergissmeinnicht der Sprachförderung



Löffler, C., Vogt, F., Haid, A., Iteel, N., & Reichmann, E., Schönfelder, M. & Zumwald, B. (2015). Materialien. Vergissmeinnicht der Sprachförderung. In: Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.) (2015). Sprachförderung im Kita Alltag. München: Ernst Reinhardt Verlag
<https://www.phsz.ch/de/forschung/institute/lehr-lernforschung>; www.fruehe-bildung.ch