



Leseprobe aus Isler, Frühe Sprachbildung in pädagogischen
Einrichtungen Am Beispiel mehrsprachiger Kinder
in Deutschschweizer Spielgruppen, ISBN 978-3-7799-7134-4
© 2024 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7134-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7134-4)

Inhalt

Einleitung <i>Dieter Isler</i>	7
1. Das gesellschaftliche Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz <i>Sibylle Künzli und Dieter Isler</i>	13
2. Das Projekt «MePraS» ¹ <i>Dieter Isler</i>	30
3. Das Konzept der kommunikativen Form <i>Achim Brosziewski und Sibylle Künzli</i>	38
4. Spiel als kommunikative Form der Spielgruppe <i>Achim Brosziewski</i>	53
5. Kreisaktivitäten als kommunikative Formen von Spielgruppen <i>Sibylle Künzli</i>	70
6. Das Znüni als kommunikative Form der Spielgruppe <i>Katharina Kirchofer</i>	98
7. Geschichtenerzählen als kommunikative Form der Spielgruppe <i>Claudia Hefti und Dieter Isler</i>	124
8. Sprachproduktionen der Fokuskinder im Überblick <i>Betül Usul und Judith Schönberger</i>	151
9. Sprachliches Handeln eines mehrsprachigen Fokuskindes <i>Betül Usul</i>	168
10. Frühe Sprachbildung mehrsprachiger Kinder in Spielgruppen – ein Fazit <i>Dieter Isler, Achim Brosziewski, Claudia Hefti, Katharina Kirchofer, Sibylle Künzli, Judith Schönberger und Betül Usul</i>	179
Anhang: Kategoriensystem der situationsbezogenen und situationsübergreifenden Sprachhandlungen	191

1 Da Autor:innen und Projekt aus der Schweiz stammen, werden in diesem Band die Schweizer Varianten der deutschen Rechtschreibung berücksichtigt.

Einleitung

Dieter Isler

Sprachliche Bildung in Spielgruppen erforschen

Sprachliche Fähigkeiten sind für formale Bildungsprozesse von grosser Bedeutung: Nur wenn Kinder in ihrer Klassengemeinschaft einen ausreichend sicheren Platz haben, mit den schulischen Handlungsmustern hinlänglich vertraut sind und über die dazu benötigten sprachlichen Mittel verfügen, können sie sich mit den im Unterricht thematisierten Genständen auseinandersetzen (Künzli/Isler 2009) und die schulischen Bildungsangebote nutzen (Helmke 2002). Dabei spielen die Lernvoraussetzungen der Kinder beim Eintritt in die erste Klasse eine entscheidende Rolle: Die zu diesem Zeitpunkt gemessenen Leistungsunterschiede in Deutsch und Mathematik bleiben im Verlauf der obligatorischen Schulzeit bestehen oder verstärken sich noch (Angelone/Keller/Moser 2013). Diese Befunde untermauern das Anliegen, sprachliche Fähigkeiten junger Kinder bereits vor dem Eintritt in das Schulsystem zu stärken. Damit rücken vorschulische Einrichtungen wie Kitas und Spielgruppen in den Fokus der Bildungspolitik. Diese non-formalen Bildungsorte (Rauschenbach et al. 2004, S. 31) sollen im Vorschulbereich gesellschaftliche Aufgaben wie Integration und Sprachförderung übernehmen. In der Deutschschweiz sind Spielgruppen allerdings nicht diesen Aufgaben entsprechend ausgestattet: Es fehlt an gesetzlichen Grundlagen, Professionalisierung, Personalressourcen, Infrastrukturen und Massnahmen zur Qualitätssicherung (Isler et al. 2020). Gleichzeitig stehen insbesondere in ländlichen Regionen oft keine Kita-Plätze zur Verfügung, so dass die Spielgruppen oft die einzigen vorschulischen Bildungsangebote sind. Unter diesen Bedingungen erscheinen die bildungspolitischen Hoffnungen in die vorschulische Bildung überzogen und illusionär (Grossenbacher 2007).

Mit dem Projekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen» (MePraS) wird ein Beitrag zur Erforschung der Spielgruppen als Orte der vorschulischen Sprachbildung geleistet. In diesem ausgesprochen heterogenen und noch weitgehend unerforschten Feld geht es zunächst einmal darum, den gelebten Spielgruppenalltag zu beschreiben und zu verstehen. Dazu wurden im Sinne einer fokussierten Ethnografie (Knoblauch 2002) der kommunikative Alltag in drei Spielgruppen videografisch dokumentiert und mittels deskriptiver und interpretativer Analyseverfahren ausgewertet. Erste Ergebnisse wurden bereits im Projektschlussbericht (Isler et al. 2020) publiziert. In der vorliegenden Publikation werden nun die vollständigen Analysen vorgelegt.

Im Projekt MePraS kooperierten Vertreter:innen der Bildungssoziologie, der Erziehungswissenschaften, der Lernpsychologie, Germanistik und

Deutschdidaktik. Der Dialog dieser disziplinären Perspektiven war für die Videosequenzanalysen in den gemeinsamen Datensitzungen ausgesprochen wichtig und ertragreich. Bei der Ergebnisdarstellung zeigten sich dagegen rasch auch Grenzen der Interdisziplinarität, weil sich Forschungsergebnisse letztlich nur im Rahmen von disziplinären Diskursen verbindlich darstellen, einordnen und diskutieren lassen. Entsprechend unterschiedlich und disziplinär geprägt sind die einzelnen Kapitel dieser Publikation. Die Heterogenität der Beiträge verweist auf die Vielschichtigkeit des Spielgruppenalltags als Gegenstand und auf die Breite der theoretischen und methodischen Zugänge mit ihren je spezifischen Erkenntnispotenzialen.

Aufbau dieser Publikation

Um dieser Heterogenität etwas Kontur zu geben und den Lesenden die Orientierung zu erleichtern, ist diese Publikation in vier Teile gegliedert:

Teil I *Einführung* gibt grundlegende Informationen zum Feld der Spielgruppen und zum Forschungsprojekt MePraS. Darüber hinaus wird das Konzept der «Kommunikativen Formen» theoretisch fundiert.

Teil II *Kommunikative Formen der Spielgruppen* enthält vier Kapitel, die den kommunikativen Alltag der Spielgruppen aus unterschiedlichen Perspektiven sequenzanalytisch rekonstruierend untersuchen.

In Teil III *Sprachproduktionen der Fokuskinder* werden linguistische Analysen des verbalen Handelns von Kindern präsentiert, die zuhause kein Deutsch sprechen. Dabei kommen sowohl kodierend-quantifizierende als auch qualitativ-beschreibende Verfahren zum Zug.

Teil IV *Fazit* bündelt und integriert die Ergebnisse beider Zugänge und skizziert Perspektiven für die Forschung und das Praxisfeld.

Die einzelnen Kapitel werden im Folgenden den vier Teilen zugeordnet und inhaltlich kurz umrissen.

Teil I: *Einführung*

1. *Das gesellschaftliche Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz*

Sibylle Künzli und Dieter Isler beschreiben in diesem Kapitel die Situation der frühen Bildung und der Spielgruppen in der Deutschschweiz. Dabei wird auch der Begriff des gesellschaftlichen Feldes geklärt und ein Überblick über das bisher erarbeitete Wissen zum Spielgruppenfeld gegeben. Abschliessend werden einige Spannungsfelder identifiziert, die im Spielgruppenfeld erkennbar sind.

2. *Das Projekt MePraS*

Dieter Isler beschreibt in diesem Kapitel die Fragestellungen, das Design, das Sample, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden und die Organisation des Forschungsprojekts. Die nachfolgenden Ergebniskapitel werden so von der Darstellung dieser Informationen entlastet und können auf dieses Kapitel verweisen.

3. *Das Konzept der kommunikativen Form*

Achim Brosziewski und Sibylle Künzli definieren und begründen dieses für unsere Analysen zentrale Konzept zunächst theoretisch, beleuchten dann verschiedene methodologisch relevante Aspekte dieses Forschungsgegenstands (wie turn-taking oder Indexikalität) genauer und zeigen die Beziehungen unseres Vorgehens zum Forschungsprogramm der kommunikativen Gattungen (Luckmann 1989) auf. Abschliessend werden Aspekte der Lern- und Lehrbarkeit kommunikativer Formen in Bildungsprozessen erläutert.

Teil II: *Kommunikative Formen der Spielgruppen*

4. *Spiel als kommunikative Form der Spielgruppe*

Achim Brosziewski entwickelt in diesem Kapitel ein soziologisches Verständnis des Spiels, erklärt seine konstitutiven Eigenschaften (Metabotschaften, Folgenlosigkeit und Einsatz) und entfaltet eine Ordnung des Spiels mit Spielsachen, Sprache und Rahmungen. Seine theoretischen Überlegungen untermauert er mit empirischen Belegen – auch, aber nicht nur aus dem Projekt MePraS. Er plädiert dafür, das Spiel nicht als von aussen definierbare abgeschlossene Einheit zu verstehen, sondern als kommunikative Form, die von den Akteur:innen durch den für sie bedeutsamen Einsatz angezeigt wird und sich von anderen Kommunikationsformen unterscheidet.

5. *Kreisaktivitäten als kommunikative Formen von Spielgruppen*

Sibylle Künzli entfaltet in diesem Kapitel zunächst die symbolischen Bedeutungen von Kreisen in der Gesellschaft und im schulischen Feld. Danach referiert sie den Forschungsstand zu Kreisaktivitäten in der frühen Bildung. Im empirischen Teil des Kapitels werden zunächst die räumlichen Formationen von Kreissituationen in den drei MePraS-Spielgruppen verglichen. Darauf folgen vertiefende Analysen des Vollzugs von Kreisaktivitäten in zwei kontrastierenden Spielgruppen. Diese führen die Autorin zum Schluss, dass Kreissituationen für die Ausgestaltung des Übergangs von der familiären Lebenswelt in die ersten Bildungsinstitutionen bedeutsam und als kommunikative Formen für die Kinder unterstützend sind.

6. *Das Znüni als kommunikative Form der Spielgruppe*

Katharina Kirchhofer skizziert in ihrem Beitrag zunächst gesellschaftliche Aspekte des gemeinsamen Essens und Redens bei Tisch. In ihren empiri-

schen Analysen vergleicht sie die Form des «Znüni» (einer für die Schweiz typischen Zwischenverpflegung am Vormittag) in den drei untersuchten Spielgruppen zunächst systematisch im Hinblick auf die Muster des Vollzugs und die Formationen der Personen und Objekte im Raum. Danach untersucht sie an ausgewählten Beispielen die dabei zu Tage tretenden Mechanismen sozialer Ungleichheit und die Produktion längerer Gesprächsbeiträge (sogenannte «mündlicher Texte»). Abschliessend werden die drei beobachteten Znüni-Situationen metaphorisch gedeutet.

7. *Geschichtenerzählen als kommunikative Form der Spielgruppe*

Claudia Hefti und Dieter Isler verweisen einleitend auf die prominente Rolle des Bilderbuchs in der frühen literalen Bildung und geben einen Überblick über seine Präsenz im Spielgruppenfeld. Danach beschreiben sie den Verlauf von drei Situationen des Geschichtenerzählens in den drei Projektspielgruppen. Auf dieser Grundlage analysieren sie drei Aspekte des Geschichtenerzählens: die «Architektur» der Körper und Objekte im Raum, Anlage und Schutz dieser kommunikativen Form sowie das Zustandekommen mündlicher Texte. Das Kapitel schliesst mit der Diskussion fallspezifischer und fallübergreifender Befunde – auch mit Bezug auf die Potenziale literarischer Werke und das Verständnis literarischer Bildung.

Teil III: *Sprachproduktionen der Fokuskinder*

8. *Sprachproduktionen der Fokuskinder im Überblick*

Betül Usul und Judith Schönberger untersuchen die Sprachhandlungen von drei Fokuskinder mit Deutsch als Zweitsprache zu Beginn und am Ende des Spielgruppenjahres aus einer linguistischen Perspektive. In ihren deskriptiven Analysen kodieren und quantifizieren sie zunächst die Verwendung der Erstsprachen (Türkisch, Kroatisch und Tamil) und der Zweitsprache Deutsch im Spielgruppenalltag. Danach wird die Beteiligung der Kinder an situationsbezogenen und situationsübergreifenden Sprachhandlungen genauer untersucht. Schliesslich wird die sprachliche Produktivität der Fokuskinder in verschiedenen Settings (beim Znüni, im Freispiel oder Kreis) und in variierenden Personenkonstellationen (mit Kindern oder Erwachsenen) verglichen. Auf der Grundlage dieser Befunde ziehen die beiden Autorinnen ein vorläufiges Fazit für die frühe Sprachbildung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

9. *Sprachliches Handeln eines mehrsprachigen Fokuskindes*

Betül Usul klärt in ihrem Beitrag zunächst das theoretische Verständnis sprachlicher Handlungsmuster. Danach zeigt sie anhand von linguistischen Analysen türkischer und deutscher Sprachproduktionen auf, wie das Fokuskind Hilal trotz eingeschränkter deutscher Sprachmittel situationsübergreifende Sprachhandlungen realisiert – Berichte und Erzählungen bereits in

beiden Sprachen, Erklärungen noch ausschliesslich auf Türkisch. Im dritten Abschnitt untersucht die Autorin die Sprachproduktionen von Hilal im Hinblick auf Strategien der Kommunikation in der noch wenig vertrauten Zweitsprache Deutsch.

Teil IV und Kapitel 10. *Frühe Sprachbildung mehrsprachiger Kinder in Spielgruppen – ein Fazit*

Im letzten Kapitel versuchen die Autor:innen gemeinsam eine Zusammenführung, Einordnung und Diskussion der Ergebnisse. Zuerst werden die vier untersuchten kommunikativen Formen hinsichtlich ihres Vorkommens im Alltag der drei Spielgruppen beschrieben und anhand von Merkmalen und Metaphern charakterisiert. Es zeigt sich dabei, dass die vier Formen wichtige Bausteine des kommunikativen Haushalts (Luckmann 1989) der Spielgruppe bilden. Danach werden die Befunde zur Hauptfrage der Studie nach Praktiken der Mehrsprachigkeit von Fachpersonen und Kindern gebündelt – sie sind Seitens der Fachpersonen wenig ausgeprägt. In der Folge geht es um Grundverständnisse der Fachpersonen von Spielgruppenpädagogik und sprachlicher Bildung, die sich anhand der Ergebnisse rekonstruieren lassen und sehr unterschiedlich sind. Schliesslich werden einige Perspektiven für das Spielgruppenfeld, die Professionalisierung pädagogischer Fachpersonen und die Forschung skizziert.

Die Beiträge dieser Publikation können Einblicke in den pädagogischen Alltag der Fachpersonen und Kinder in vorschulischen Bildungseinrichtungen geben und Möglichkeiten aufzeigen, wie das Spielgruppenfeld erforscht, entwickelt und gestärkt werden kann. Wie Spielgruppen als vorschulische Bildungseinrichtungen zu verstehen sind, was sie leisten können, um Kinder unterschiedlicher Herkunft zu integrieren und sprachlich zu stärken – die MePraS-Studie kann diese Fragen genauer beleuchten, aber nicht abschliessend beantworten.

Die Autorinnen und Autoren – Achim Brosziewski, Betül Usul, Claudia Hefti, Katharina Kirchofer, Sibylle Künzli und Judith Schönberger – haben diese Buchpublikation mit ihrer Expertise, engagierten Arbeit und geduldigen Kooperationsbereitschaft überhaupt erst möglich gemacht. Lisa-Marie Olbinski hat das Team bei der Anonymisierung der Abbildungen und bei der formalen Prüfung und Aufbereitung der Manuskripte entlastet. Thomas Bachmann hat mich in der hektischen Schlussphase als kritischer Freund unterstützt. Verlagsseitig haben zunächst Frank Engelhart und später Cornelia Klein uns stets vertrauensvoll, flexibel und konstruktiv begleitet. Ihnen allen gilt mein grosser Dank und Respekt. Der Publikationsfonds der Pädagogischen Hochschule Thurgau hat die digitale Publikation dieses Buches ermöglicht. Auch dafür herzlichen Dank.

Literatur

- Angelone, Domenico/Keller, Florian/Moser, Urs (2013). *Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Grossenbacher, Silvia (2007). *Vorschulstufe: Vom Stiefkind zum «shooting star» im Bildungswesen?* Vortrag an der Tagung «Erziehung und Bildung 4 bis 8», Ittingen, 21.6.2007.
- Helmke, Andreas (2002). *Unterrichtsqualität – Konzepte, Messung, Veränderung*. Velber: Friedrich.
- Isler, Dieter/Künzli, Sibylle/Brosziewski, Achim/Kirchhofer, Katharina/Neugebauer, Claudia/Dursun, Betül/Maier, Judith/Hefti, Claudia (2020). *Frühe Sprachbildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen*. Universität Freiburg im Üechtland, Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/308811> (Abfrage: 15.06.2023).
- Knoblauch, Hubert (2002). Fokussierte Ethnographie als Teil einer soziologischen Ethnographie. Zur Klärung einiger Missverständnisse. *sozialer sinn* 3, H. 1, S. 129–135.
- Künzli, Sibylle/Isler, Dieter (2009). Sprache braucht ein soziales Umfeld. *Buch und Maus* 2009/2, S. 6–8.
- Luckmann, Thomas (1989): Kultur und Kommunikation. In: Haller, Max/ Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988*. Frankfurt am Main: Campus, S. 33–45.
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

1. Das gesellschaftliche Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz

Sibylle Künzli und Dieter Isler

In diesem Kapitel wird zuerst auf den Bereich der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) im Allgemeinen eingegangen und darin das gesellschaftliche Feld der Spielgruppen verortet. Anschliessend wird das theoretische Verständnis eines gesellschaftlichen Feldes erläutert, um dann den Fokus auf die spezifischen Bedingungen des Feldes «Spielgruppen» der Deutschschweiz zu legen. Darauf folgt eine kurze Übersicht bisheriger Forschungsarbeiten zu Spielgruppen im Allgemeinen und zur frühen Sprachbildung im Besonderen. Abschliessend werden einige Konfliktlinien im Spielgruppenfeld thematisiert.

1. Das Feld der frühen Bildung insgesamt und die Verortung der Spielgruppen

Das gesellschaftliche Feld der *frühen Bildung* ist schweizweit sehr *heterogen* (SKBF 2018, S. 53)¹. Die Heterogenität bezieht sich auf die unterschiedlichen Angebotstypen (wie Krippen, Kindertagesstätten, Tagesfamilien, Spielgruppen etc.), auf die jeweiligen rechtlichen Vorschriften für die Einrichtungen, auf die geltenden Normen bzw. Erwartungen und Anforderungen an die differenten Tätigkeiten der frühen Bildung, auf die Verfügbarkeit der Angebote in den Sprachregionen, Kantonen und/oder Gemeinden (ob eher in ländlichen oder eher in städtischen Gebieten) und auf die regional sehr unterschiedlichen Nutzung der Angebotstypen durch die Eltern (EKFF 2008; Neumann et al. 2015; Dubach et al. 2018, S. 7; BFS 2020a, S. 7 ff.).

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten werden in der Schweiz Kinder unter drei Jahren mehrheitlich (65.8 Prozent; BFS 2021b) *nicht* in *formellen Settings familienergänzend* betreut². Die Schweiz liegt damit zum einen über dem europäischen Durchschnitt von 64.9 Prozent und zum anderen lässt sich zeigen,

1 Für eine Übersicht zum Schweizer Bildungssystem vgl. European Commission Eurydice, 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/overview> (Abfrage: 25.09.2023) und zur frühen Bildung vgl. European Commission Eurydice, 2022. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/early-childhood-education-and-care> (Abfrage: 25.09.2023).

2 Für eine Definition von familien- und schulergänzender Kinderbetreuung siehe BFS 2020a, S. 2 und BFS 2020b; Dubach et al. 2018, S. IV; Dubach et al. 2018 erweitern die Begrifflichkeiten noch mit *familienunterstützenden* bzw. *familienexternen* Angeboten.

dass der Anteil der Eltern klein ist, die für ihre Kinder unter drei Jahren 30 und mehr Stunden formelle Betreuung in Anspruch nimmt³. Laut neueren Erhebungen des Bundesamtes für Statistik (BFS 2020a, S. 2; BFS 2021a, S. 38) werden zwar annähernd 71 % der null bis dreijährigen Kinder in irgendeiner Form familienergänzend betreut, allerdings übernehmen insbesondere bei den jungen Kindern die *Grosseltern* einen wichtigen Betreuungspart (BFS 2020a, S. 2f.)⁴. Bei der elterlichen Nutzung der *formellen* Angebote ist ferner ein «West – Ost – Gefälle» erkennbar: Eltern in den Grossregionen «Genfersee» oder im «Espace Mittelland» beanspruchen die formellen Angebote deutlich mehr als Eltern in der Grossregion «Ostschweiz» (Neumann et al. 2015, S. 11). Hinzu kommt, dass die *Datenlage* zum Feld der frühen Bildung im Vergleich zu den Nachbarstaaten immer noch *lückenhaft* ist (Neumann et al. 2015, S. 10) und die Daten auf Grund der *Uneinheitlichkeit der Angebote* je nach Kanton oder gar Gemeinde schlecht untereinander vergleichbar sind (SKBF 2018, S. 53).

Für das gesellschaftliche Feld der frühen Bildung in der Schweiz allgemein besteht trotz vielfältiger Anstrengungen⁵ in den letzten Jahren (SKBF 2018, S. 53) weiterhin eine grosse Entwicklungs- bzw. Veränderungsnotwendigkeit. So unterscheiden sich zum Beispiel die *Ausbildungsanforderungen* für die pädagogischen Fachpersonen und die *Qualitätsstandards* zwischen den Kantonen immer noch erheblich (Ecoplan 2020). Nach der theoretischen Klärung des Begriffs der sozialen Felder fokussieren wir im Folgenden auf das Feld der Spielgruppen in der

Familien- und schulergänzend wird als «die regelmässige Betreuung von Kindern durch Einrichtungen bzw. in Vereinen oder Netzwerken organisierte Privatpersonen [...] oder durch in der Regel nicht im Haushalt lebende Privatpersonen» definiert (BFS 2020b). Es wird dabei zwischen *institutioneller* (wie Krippen, Kindertagesstätten, Tagesschulen bzw. -kindergärten, Horte, Spielgruppen, Pflegeheimen etc.) und *nicht institutioneller* Betreuung (zum Beispiel Tagesfamilien, Nannys, Privatpersonen, Bekannte/Verwandte der Familien) sowie zwischen *formeller* und *informeller* Betreuung unterschieden. Letztere wird häufig von den Eltern nahestehenden Personen oder Bekannten übernommen, diese Betreuungsform wird meist nicht gegen Bezahlung ausgeführt (BFS 2020b).

- 3 Während etwa in Dänemark mehr als die Hälfte der Kinder unter drei Jahren (54.5 Prozent), mit 30 und/oder mehr Stunden pro Woche *formell* betreut werden, ist der Anteil der Kinder mit nur 5.9 Prozent in der Schweiz verschwindend gering (BFS 2021b). Bei formeller Betreuung zwischen einer und 29 Stunden pro Woche liegt der Prozentsatz für die Schweiz bei 28.3, in etwa ähnlich zu Spanien (30.2 Prozent) oder Grossbritannien (31.7 Prozent), jedoch nicht vergleichbar mit dem Anteil in den Niederlanden (50.5 Prozent) (BFS 2021b).
- 4 «40 % der unter 4-Jährigen werden in einer gewöhnlichen Woche regelmässig von den Grosseltern betreut» (BFS 2020a, S. 2).
- 5 Etwa die finanzielle Beteiligung des Bundes seit 2003 zur Schaffung von zusätzlichen Betreuungsplätzen oder auch die finanzielle Unterstützung von Kantonen und Gemeinden, die die Subventionierung der familienergänzenden Angebote ausbauen und damit für die Eltern die Betreuungskosten senken möchten (BSV 2021).

Deutschschweiz. Spielgruppen sind Angebote für Kinder von zwei bis vier Jahren vor der eigentlichen Einschulung⁶.

2. Theoretisches Verständnis von sozialen Feldern

Aus soziologischer Perspektive und mit der theoretischen Konzeption Bourdieus von «Habitus und Feld» im Hintergrund werden soziale Felder als Folge der Ausdifferenzierung moderner und arbeitsteiliger Gesellschaften (Krais/Gebauer 2002, S. 55) gefasst. Sie sind kleine «Universen» (Bourdieu 1998, S. 148) bzw. Teilbereiche der Gesellschaft, die zueinander in Beziehung stehen. Soziale Felder entwickeln gemäss Bourdieu eine eigene Logik, sie sind relativ autonom, d. h. in ihnen gelten je eigene Regeln oder Gesetze, die von den Akteur:innen im jeweiligen Feld anerkannt werden (Bourdieu 1998, S. 149), die aber auch durch sie verändert werden können. Für Bourdieu sind diese Teilbereiche einer Gesellschaft folglich Kräftefelder, in denen soziale Kämpfe um (Vor-)Herrschaft, Deutungshoheit und Macht unter den Beteiligten stattfinden (Bourdieu 1993, S. 108). Die Akteur:innen eines Feldes kennen und beherrschen die besonderen Regeln ihres Feldes, sie setzen sie ein und können daher im Rahmen des im Feld Möglichen «mitspielen» (Bourdieu 2005, S. 38).

Ein Beispiel: Was ist die «legitime» Sprache einer Spielgruppe in der Deutschschweiz? Für Bourdieu ist die «legitime» Sprache auf eine (politische, gesellschaftliche) Einheit begrenzt (Bourdieu 1990, S. 20; Rehbein 2014, S. 357). Er geht davon aus, dass sich einzelne Sprachgemeinschaften in territorialen, geografischen Grenzen (im Sinne von Nationen) in Kämpfen durchgesetzt haben (Rehbein 2014, S. 357; Bourdieu 2017, S. 7 f.). Die Sprachen werden dann in den jeweiligen Gesellschaften allgemein als die einzigen offiziellen bzw. gültigen Sprachen anerkannt (Fürstenau/Niedrig 2011, S. 85)⁷. Für Bourdieu, der Sprechen und damit die Sprachen als soziales Handeln versteht (Rehbein 2014, S. 356), sind alle Kommunikationen bzw. Kommunikationsbeziehungen in soziale Hierarchien und Machtverhältnisse eingebunden (Bourdieu 1990, S. 11). Dabei reproduzieren sich die Machtverhältnisse zwischen den Sprechenden bzw. den jeweiligen sozialen Gruppen in der Praxis und aktualisieren sich im Vollzug (Fürstenau/Niedrig 2011, S. 85). Die legitime Sprache einer nationalen Sprachgemeinschaft ist somit die Sprache der gesellschaftlich dominanten Gruppe, sie bestimmt auch den «sprachlichen Markt» (Fürstenau/Niedrig 2011, S. 85; Rehbein 2014, S. 357), d. h. welche Sprache(n), welche Ausdrucksweise(n), welche Sprachpraxis, welche

6 Mit vollendetem 4. Lebensjahr treten die Kinder in vielen Kantonen in die obligatorische Schule ein (EDK 2019), d. h. in die Eingangsstufe bzw. den Kindergarten. Dann wird von *schulergänzenden* Betreuungsformen gesprochen (BFS 2020b).

7 Vgl. die vier Landes- bzw. Amtssprachen für die Schweiz: Standard-Deutsch (Schriftlichkeit), Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.

Konvention(en), welche Normalität(en) etc. Gültigkeit haben bzw. höher bewertet werden (Bourdieu 2017, S. 148 ff.). Wer die legitime Sprache eines spezifischen Feldes im Elternhaus (spielerisch) lernt, spricht und damit auch schon ein Stück weit beherrscht, hat symbolisch gesehen Vorteile gegenüber Kindern, die diese Sprache erst verspätet (zum Beispiel erst in der Spielgruppe oder erst in der Volksschule) lernen und kann sich damit auf dem sprachlichen Markt eines Feldes behaupten (Rehbein 2014, S. 357).

Für das Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz bedeutet dies, dass im schriftlichen Sprachgebrauch die deutsche Standardsprache als legitime Sprache gilt, im mündlichen Sprachgebrauch sowohl die Standardsprache wie auch die schweizerdeutschen Dialekte. Da das Feld der Spielgruppen heterogen und bisher wenig strukturiert ist (vgl. folgender Abschnitt), obliegt es der Hoheit der einzelnen Spielgruppenleiterin, sowohl die mündliche Alltagssprache als auch die Sprache im Umgang mit Kindern mit unterschiedlichen Familiensprachen zu definieren. Die Spielgruppenleiterin kann zum Beispiel Standarddeutsch auch beim mündlichen Sprechen einfordern oder mit allen Kindern Dialekt sprechen, im Gespräch mit Kindern, die zuhause kein Deutsch sprechen, aber vom Dialekt zur Standardsprache wechseln. Dadurch sowie durch den Ein- bzw. Ausschluss der Erstsprachen der Kinder schreibt sie implizit auch die Wertigkeiten der unterschiedlichen Sprachen der Kinder und damit den sprachlichen Markt in ihrer Spielgruppe fest. Etwa wenn ein Teil der Erstsprachen der Kinder zugelassen und genutzt werden, andere jedoch nicht, weil Spielgruppenleiter:innen zwar Englisch oder Französisch sprechen können, aber beispielsweise kein Chinesisch oder Kroatisch.

Wir verstehen die Spielgruppen als soziales Feld, in dem Hierarchien und Machtverhältnisse zwischen Spielgruppenleiter:innen, Assistent:innen und Kindern sowie deren Eltern zum Tragen kommen und in dem sich verborgene Mechanismen in den (pädagogischen) Beziehungsgeflechten zwischen Lehrenden und Lernenden zeigen.

3. Das Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz

Nicht nur das Feld der frühen Bildung ist heterogen, sondern insbesondere auch das enger gefasste Feld der Spielgruppen (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 4), welches sich derzeit in einem dynamischen Wandel befindet. Die Spielgruppen wurden von der Bildungspolitik lange Zeit kaum beachtet, von engagierten Frauen als Einzelfirmen meist ehrenamtlich aufgebaut, befinden sich viele Spielgruppen auch heute noch in «juristischen Grauzonen» (Zander 2018, S. 17). Unter der Führung des Schweizerischen Spielgruppen-LeiterInnen-Verbandes (SSLV) sind zunehmend *Professionalisierungstendenzen* erkennbar, etwa in der Form einer vermehrten Koordination der Aus- und Weiterbildungsangebote, der Weiterentwicklung von Qualitätsstandards, der Vergabe von Qualitätslabels und

verstärkter Massnahmen zur Vernetzung. Zudem gelten die Spielgruppen zusammen mit den Kindertagesstätten mittlerweile als *bildungspolitische Hoffnungsträger* für die frühe Sprachbildung sowie für die Integration und Inklusion von Minderheiten (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013).

In den Kantonen und Gemeinden ist das Spielgruppenfeld oft mit *unklaren Zuständigkeiten* (Abbott 1988) konfrontiert: Welchem Departement (wenn überhaupt) werden die Spielgruppen zugeordnet – dem Sozialen oder der Bildung bzw. der Schule? Gehören sie entsprechend mehr zum «Care»- oder mehr zum «Education»- Bereich (Rabe-Kleberg 2010, S. 48) bzw. werden sie eher in der Tradition der «Kinderbewahranstalten» für die Arbeiterklasse oder des «Fröbelschen Kindergartens» für das Bildungsbürgertum (Rabe-Kleberg 2010; Witzig 2002) verstanden? Wer koordiniert oder vernetzt in einer Gemeinde die verschiedenen Angebote, und wie erfahren Eltern vom Angebot der Spielgruppen? Besteht zwischen Spielgruppen, Kindertagesstätten und der Schule ein Austausch oder sogar eine Zusammenarbeit? Diese und ähnliche Fragen werden von Gemeinde zu Gemeinde unterschiedlich (manchmal auch nicht) geklärt. Auch bezüglich kommunaler Unterstützung etwa in Form von subventionierten Spielgruppenplätzen für bestimmte Elternguppen oder günstigen Raumangeboten für private Trägerschaften solcher Spielgruppen ist das Feld *sehr heterogen*.

Spielgruppen sind laut Definition des Schweizerischen Spielgruppen-LeiterInnen Verbandes (SSLV 2015) ein hauptsächlich in der Deutschschweiz präsenter *Bildungsort* im Feld der frühen Bildung. Das Angebot wird von einem Verein, einer einfachen Gesellschaft oder einer spezifischen Trägerschaft für zweieinhalb- bis vierjährige Kinder organisiert. Die Kinder besuchen die Spielgruppe an einem oder mehreren Halbtagen pro Woche, während zwei bis drei Stunden pro Halbtage. Eine Spielgruppe umfasst maximal zwölf Kinder (SSLV 2015) und bleibt während eines Schuljahres mehr oder weniger konstant, da sich die Eltern mit der Anmeldung für eine verbindliche Teilnahme ihres Kindes verpflichten (SSLV 2015; Isler/Rohde/Kirchhofer 2016).

Den Spielgruppenleiter:innen steht für die Ausübung ihrer Tätigkeit seit rund zehn Jahren der *Orientierungsrahmen* «Frühe Bildung, Betreuung, und Erziehung (FBBE)» (Wustmann Seiler/Simoni 2012; Wustmann Seiler/Simoni 2016) zur Verfügung, der das Bildungsverständnis für den Frühbereich allgemein umschreibt. Für die frühe Sprachbildung liegt heute zudem mit dem *Fachkonzept* «Frühe Sprachbildung» (Isler et al. 2017) ein allgemeiner Bezugsrahmen vor. Für die Spielgruppenarbeit im engeren Sinn stellt der SSLV den Leiter:innen eine Broschüre mit pädagogischen *Leitsätzen der Spielgruppenpädagogik* bereit (SSLV 2021)⁸. Im Zentrum der Aktivitäten einer Spielgruppe steht das «freie Spiel» der Kinder.

8 Die IG Spielgruppen Schweiz GmbH hat 2011 eine erste Broschüre mit neun Leitsätzen und -zielen gestaltet (IG Spielgruppen Schweiz 2011): Das Kind steht im Mittelpunkt, das Kind wählt den Zeitpunkt, das Kind vertraut in seine Fähigkeiten, das Kind begreift durch

Spielgruppen werden zu einem überwiegenden Anteil von *Frauen* geleitet, die mehrheitlich *keinen Erstberuf im pädagogischen Feld* vorweisen (über 76 Prozent, Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 24; Isler et al. 2016, S. 3). Rund 77 Prozent weisen eine Berufslehre als höchsten Bildungsabschluss auf und etwa 20 Prozent ein Fach- oder Hochschulstudium (SSLV 2012, S. 1; Isler et al. 2016, S. 3). Gut die Hälfte der Spielgruppenleiter:innen geht zusätzlich einer oder mehreren, weiteren Erwerbstätigkeiten nach, da die Spielgruppenarbeit überwiegend *durch Elternbeiträge* finanziert ist und damit kaum ein ausreichendes Einkommen ermöglicht (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 25; Isler et al. 2016, S. 11). Ähnlich dem Beruf der Kindergarten-Lehrperson früher stellt sich der *Beruf* der Spielgruppenleitung folglich als «gendered» dar⁹ (Rabe-Kleberg 2003), mit vielen bekannten Komponenten der *Prekarität*: niedrige bis schlechte Entlohnung, oftmals ehrenamtliche Tätigkeit (da sich mit den Elternbeiträgen und allfälligen Unterstützungsleistungen durch Gemeinden oder Trägerschaften bestenfalls die Räumlichkeiten oder die Assistierenden und Materialien finanzieren lassen), wenig Prestige der Tätigkeit, schlechte Absicherung bei der Altersvorsorge und anderes mehr.

Spielgruppenleiter:innen sind oftmals ihre *eigenen Unternehmer:innen* und können daher in einer Gemeinde *in Konkurrenz zueinander stehen*, was beispielsweise die Lage der Räumlichkeiten auf Gemeindegebiet und damit die niederschwellige oder rasche Erreichbarkeit betrifft. Mit der Lage einer Spielgruppe eng verknüpft ist auch die Zusammensetzung der Kindergruppe nach sozialer Herkunft. Eine oft geringe, soziale Durchmischung bzw. eine starke Segregation führt zu sehr unterschiedlichen Bedingungen der Spielgruppenarbeit.

Die Einrichtungen sind im Unterschied zu Kindertagesstätten oder Krippen *nicht* durch einen Kanton oder eine Gemeinde *bewilligungspflichtig* (Zander 2018). Nur wenn sie durch die Gemeinden, eine private oder kirchliche Trägerschaft spezifisch (zum Beispiel durch Subventionierung der Plätze oder Infrastruktur wie gemeindeeigene Räumlichkeiten) unterstützt werden, kann die Gemeinde oder die Trägerschaft Anforderungen an die Spielgruppen stellen. So wurde etwa die Subventionierung der sogenannten «Spielgruppe plus» – Projekte im Kanton Zürich an Bedingungen wie Doppelleitung oder den Besuch von

Erfahrung, das Kind lernt mit und von anderen Kindern, das Kind entdeckt seine Stärken, das Kind fühlt sich zugehörig, das Kind teilt sich mit und das Kind vertraut auf Erwachsene. Zusammen mit dem SSLV wurde die Fachpublikation im Jahr 2019 überarbeitet. Die neun Leitsätze werden ausführlicher dargelegt, teils zum Orientierungsrahmen FBBE (Wustmann Seiler/Simoni 2016) oder zu den Kinderrechten in Beziehung gesetzt, und anhand von Praxisbeispielen (sowohl drinnen wie draussen) untermauert (IG Spielgruppen Schweiz 2019).

9 Auch heute sind in den beiden ersten Jahren der obligatorischen Schule (zwei Jahre Kindergarten oder die ersten zwei Jahre der Eingangsstufe) zu 95 Prozent Frauen tätig (BFS 2021c, S. 8).

Weiterbildungen zur Thematik der Sprachbildung geknüpft (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011).

Für den Beruf der Spielgruppenleiterin gibt es *kein eidgenössisch anerkanntes Lehrzertifikat*, also weder ein Fähigkeitszeugnis (EFZ), noch ein Berufsattest (EBA) (Dubach et al. 2018; SBFJ 2021). Die Ausbildungskommission des SSLV hat zusammen mit den Ausbildungsinstitutionen *verbindliche Ausbildungskriterien* für alle Spielgruppen ausgearbeitet (SSLV 2020). Obwohl keine gesetzliche Vorgabe besteht, haben heute viele Spielgruppenleiter:innen einen Ausbildungsgang absolviert (zu etwa 83 bis 85 Prozent; Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 24; Isler et al. 2016, S. 11). Die Lehrgänge an den verschiedenen Instituten werden meist *modular* geführt, setzen bei einem Basiskurs an und werden mit weiterführenden Modulen (zu Themen wie Kommunikation, Elternzusammenarbeit, Pädagogik oder Integration) ergänzt¹⁰. Die mit Abstand grösste Aus- und Weiterbildungsträgerin ist die IG Spielgruppen Schweiz GmbH in Uster (IG Spielgruppen Schweiz 2021a). Sie engagiert sich seit mehr als 30 Jahren im Feld. Die IG Spielgruppen Schweiz GmbH führt ausserdem Fachkongresse durch und bietet in einem eigenen (Online-)Shop Spielgruppenmaterialien an (IG Spielgruppen 2021a). Über 74 Prozent der Spielgruppenleiter:innen haben ihre Ausbildung bei der IG Spielgruppen Schweiz absolviert (SSLV 2012, S. 14; Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 24; Isler/Künzli/Hefti 2015, S. 16). Die schweizerische Dachorganisation der Arbeitswelt Soziales (SavoirSocial 2022) beschäftigt sich aktuell mit Projekten zur Entwicklung eines eidgenössisch anerkannten Abschlusses auf tertiärem Niveau im Bereich der frühen Bildung, der sich insbesondere auch an Personal in eher niederschweligen Angeboten wie Spielgruppen richten soll.

4. Studien zum Spielgruppenfeld

Wie oben bereits ausgeführt ist das Feld der Spielgruppen auf die Deutschschweiz begrenzt, ausgesprochen heterogen und weitgehend ungeregt. Es gibt keine von der öffentlichen Hand getragenen Berufsschulen, Fachhochschulen oder Hochschulen, die für die Aus- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung in diesem Feld zuständig wären. Entsprechend dünn gesät sind auch die Forschungsarbeiten, die sich mit Spielgruppen befassen. Im Folgenden werden zunächst einige Studien aufgeführt, die zur Aufarbeitung der Situation in den Feldern der frühen Förderung im Allgemeinen und der Spielgruppen im Besonderen erstellt wurden. Darauf folgt ein Überblick über Evaluationen verschiedener Projekte in

10 Für eine Übersicht zu den Lehrgängen siehe beispielsweise unter der Homepage der IG Spielgruppen Bildung GmbH (IG Spielgruppen Schweiz 2021a), bzw. Bildungsangebote (IG Spielgruppen Schweiz 2021b).

Spielgruppen. Schliesslich gehen wir kurz auf die wenigen Forschungsarbeiten ein, die in Spielgruppen bisher durchgeführt wurden.

Seit Bekanntwerden der ersten PISA-Ergebnisse werden in der Schweiz vielfältige Anstrengungen unternommen, um den problematischen Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg zu bekämpfen. Dazu gehören nicht nur Massnahmen im Feld der Schule, sondern auch der quantitative Ausbau und die Qualitätsentwicklung pädagogischer Einrichtungen und Angebote im Frühbereich. Im *Bericht «Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung»* der Eidgenössischen Kommission für Familienfragen (EKFF 2008) wird u. a. empfohlen, Kindertagesstätten zu Bildungseinrichtungen weiterzuentwickeln und die Ausbildung der Fachpersonen entsprechend zu optimieren. Der *Bericht «Frühe Förderung»* der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen empfiehlt die Verbesserung der Zugänglichkeit der Angebote für sozial benachteiligte Familien, die Vernetzung der Angebote, die Entwicklung von Konzepten für die integrierte Sprachförderung und die gezielte Qualifikation des pädagogischen Personals (Schulte-Haller 2009). Die *Grundlagenstudie «Frühkindliche Bildung in der Schweiz»* der Schweizerischen UNESCO-Kommission fordert u. a. einen Paradigmenwechsel von Betreuung zu Bildung, die Vernetzung der bestehenden Angebote, die Professionalisierung des Fachpersonals (auch durch Weiterbildungsangebote), die Sicherung der pädagogischen Qualität und die Förderung benachteiligter Kinder (Stamm 2009). Die Sprachförderung im Frühbereich wird im *Dossier «Frühe Sprachförderung»* (Stamm 2014) als eine der «wichtigsten integrationspolitischen Aufgaben» bezeichnet. Gleichzeitig stellt die Autorin fest, dass bisher das Wissen über die Ausgestaltung einer wirksamen Sprachförderung noch fehle. Sie empfiehlt u. a. die Überprüfung der Wirksamkeit von Sprachförderung, kantonale und kommunale Gesamtkonzepte und auf Sprachförderung ausgerichtete Aus- und Fortbildungsmassnahmen (ebd.).

Der Spielgruppenleiter:innen-Verband SSLV führte 2012 in Zusammenarbeit mit der IG Spielgruppen eine *nationale Spielgruppenumfrage* durch. Diese Vollerhebung bei allen erreichbaren Spielgruppenleiter:innen der Deutschschweiz wurde von 1825 Personen (rund 50 % aller Spielgruppenleiter:innen) online beantwortet¹¹. Die Ergebnisse wurden zunächst als Rohdaten auf der Website des SSLV publiziert und später von einem Team der Pädagogischen Hochschule Thurgau ausgewertet (Isler et al. 2016). Die typische Deutschschweizer Spielgruppe befindet sich gemäss dieser Umfrage in einem Dorf, umfasst acht bis zehn Kinder (davon zwei Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen) und trifft sich einmal oder zweimal pro Woche während zweieinhalb Stunden. Die typische Spielgruppenleiterin führt eine oder zwei Gruppen allein oder mit einer Assistent:in, ist als

11 Da für Spielgruppen auch heute noch keine Meldepflicht besteht, kann die Zahl der Spielgruppenleiter:innen in der Schweiz nur geschätzt werden.

Spielgruppenleiter:in ausgebildet, besucht regelmässig Weiterbildungen und erhält zwischen 25 und 30 CHF Honorar pro Stunde (Bruttolohn; entschädigt wird nur die Arbeitszeit in direktem Kontakt mit den Kindern). Wenn Spielgruppen von Gemeinden unterstützt werden, erfolgt dies typischerweise durch Bereitstellung von Räumlichkeiten. Eine Integration der Spielgruppen in die Schulgemeinden kommt kaum vor (ebd.).

2013 wurde im Auftrag des SSLV eine weitere nationale «*Studie über den Stand der Spielgruppen in der Schweiz*» realisiert (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013). Sie stützt sich auf kantonale, regionale und private Verzeichnisse in 21 Deutschschweizer Kantonen, die Verzeichnisse der Spielgruppen-Fach- und Kontaktstellen (die sogenannten «FKS» bilden die regionale bzw. kantonale Ebene des SSLV), die oben erwähnte Befragung des SSLV (2012) und verschiedene Forschungsstudien und Evaluationen. Die Ergebnisse bestätigen die uneinheitliche Datenlage sowie die grosse konzeptionelle und organisatorische Vielfalt im Spielgruppenfeld. Die Studie empfiehlt verschiedene Massnahmen wie eine einheitliche Definition von Spielgruppen, die Reorganisation der FKS, die Vernetzung innerhalb des Frühbereichs und mit dem Kindergarten, Zusammenarbeit mit Eltern, bessere finanzielle Unterstützung durch die Gemeinden, Qualitätsentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit und Forschung (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013).

2018 wurde eine Studie zum *Qualifikationsbedarf im Feld der frühen Bildung in der Schweiz* publiziert (Dubach et al. 2018). Im Auftrag von SAVOIRSOCIAL (der Schweizer Dachorganisation der Sozialberufe) wurden Expert:innen aus verschiedenen Feldern der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung in einer Delphi-Umfrage online befragt und die Ergebnisse in drei Workshops mit ausgewählten Expert:innen validiert. In der Studie wurden Kompetenzlücken von Personen mit und ohne Leitungsfunktionen identifiziert. Für die pädagogischen Fachpersonen wurde Qualifikationsbedarf u. a. zu den Themen Bildungsorientierung, Inklusion, Elternzusammenarbeit und Sprachbildung konstatiert sowie ein Bedarf an Unterstützung bei der konkreten Umsetzung von Konzepten in die eigene Praxis (insbesondere im Hinblick auf sprachliche Bildungsprozesse) festgehalten. Die Autor:innen schlagen verschiedene Handlungsansätze vor, die neben der Optimierung der bestehenden Qualifikationsangebote auch neue Abschlüsse (eine Berufsprüfung) sowie die Unterstützung des Lernens in der Praxis betreffen (ebd.).

Neben diesen Studien zur Analyse des Ist-Zustandes und des Entwicklungsbedarfs im Feld der frühen Bildung, die sich primär an Politik, Verbände und Ausbildungsinstitutionen richten, wurden verschiedene, im Spielgruppenfeld realisierte Entwicklungsprojekte evaluiert. Wir beschränken uns an dieser Stelle auf drei neuere Evaluationen:

Im Rahmen des *Projekts «Primano»* der Stadt Bern wurden verschiedene Module zur Weiterbildung der pädagogischen Fachpersonen evaluiert. Das Modul

zur Sprachförderung wurde von 14 Leiter:innen von Spielgruppen oder MuKi-Deutschkursen¹² besucht. In diesem Modul ging es um Instrumente der Sprachförderung, die kindliche Sprachentwicklung, die Elternarbeit und die Erkennung von Kindern mit besonderem Sprachförderbedarf. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder wurden vor und nach der Weiterbildung getestet und mit jenen einer Kontrollgruppe von fünf Spielgruppen verglichen, deren Leiter:innen keine Weiterbildung besucht hatten. Für die Bereiche Wortschatz und Sprachverständnis liessen sich keine positiven Effekte der Weiterbildung feststellen. Für die Freude am Reimen und die Mehrzahlbildung von realen und erfundenen Wörtern zeigten sich günstige Effekte (wobei Angaben zur statistischen Aussagekraft der Ergebnisse im Bericht fehlen). Tendenziell konnten Kinder mit geringen Deutschkenntnissen sowie Kinder mit mindestens zwei Spielgruppenhalbtagen pro Woche besonders profitieren. Abschliessend wird empfohlen, die pädagogische Qualität und insbesondere die Qualifizierung der Spielgruppenleiter:innen weiterzuentwickeln (Tschumper et al. 2012).

Im Projekt *«Wir kommen zu dir – Wikozi»* wurden acht regionale Lerngruppen von Spielgruppenleiter:innen mit insgesamt 56 Teilnehmer:innen gebildet. In diesen Lerngruppen wurde die eigene Spielgruppenarbeit im Rahmen von fachlichen Inputs, Praxisbesuchen durch Kursleiter:innen und Kolleg:innen, Einzel- und Gruppencoachings von den Teilnehmer:innen gemeinsam weiterentwickelt. Die externe Evaluation ergab ein positives Ergebnis: Die gesetzten Leistungsziele konnten meist vollumfänglich erreicht werden, die Teilnehmer:innen waren mit dem Angebot sehr zufrieden und attestierten ihm einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Spielgruppenqualität. Besonders positiv beurteilt wurden die Kombination von Praxisbesuchen und Gruppencoachings sowie die Praxisbesuche durch die Kursleiter:innen. Die Evaluatorin empfiehlt u. a. die Rolle der Fach- und Kontaktstellen zu stärken, das Potenzial der Praxisbesuche noch besser zu nutzen, die Sprachförderung noch stärker zu fokussieren und die entstandenen Netzwerke weiterzuführen und nachhaltig zu sichern (Schulte-Haller 2014).

Im Rahmen des Projekts *«Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren» (FSQ)* wurde eine formative, entwicklungsunterstützende Begleitstudie zur Sprachförderung in Spielgruppen plus durchgeführt (Isler/Künzli/Hefti 2015). Die Ziele der Studie waren ein detailliertes Verständnis sprachlicher Bildungsprozesse unter Spielgruppen plus-Bedingungen, eine Standortbestimmung zum Ist-Zustand der Sprachförderung in Spielgruppen plus und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Sprachförderung in diesen

12 «MuKi» steht für «Mutter und Kind». Damit wurden Kursangebote bezeichnet, die sich an Eltern und Kinder richten, z. B. MuKi-Turnen, MuKi-Singen oder eben MuKi-Deutsch. Heute wird eher die Bezeichnung «ElKi» verwendet, da die Angebote auch Vätern bzw. Erziehungsberechtigten offenstehen.

Spielgruppen. Zu diesem Zweck wurde in vier kontrastierenden Fällen der Spielgruppenalltag videografiert und sequenzanalytisch untersucht. Ausserdem wurden die Leiter:innen und Assistent:innen von 33 Spielgruppen plus online schriftlich befragt und die Antworten inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Befunde zeigen, dass die spezifischen Rahmenbedingungen von Spielgruppen plus – Zielgruppe Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Zweierleitung, Sprachfördersequenzen, Weiterbildung zu Sprachförderung – weitestgehend erfüllt werden. Mit einer durchschnittlichen Gruppengrösse von 13 Kindern wird die Vorgabe des Rahmenkonzepts (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011) allerdings leicht überschritten. Erfreulich ist, dass im Durchschnitt immerhin 46 Prozent der Kinder Deutsch als Erstsprache sprechen, sodass auch in Spielgruppen plus gewisse Möglichkeiten für immersives Lernen von anderen Kindern bestehen. Die Wirkungen von Spielgruppen plus werden von den Spielgruppenleiter:innen sowie deren Assistent:innen positiv eingeschätzt. Von den einzelnen Merkmalen wird die Zweierleitung uneingeschränkt als wirksam beurteilt, die Wirksamkeit der spezifischen Sprachfördersequenzen wird etwas kritischer eingeschätzt (insbesondere von den besonders erfahrenen Spielgruppenleitenden). Die Orientierungen der Spielgruppenleitenden und -assistierenden weisen darauf hin, dass sie die Spielgruppe plus in erster Linie als ein allgemeines Bildungsangebot und erst in zweiter Linie als besonderes Angebot zur Sprachförderung und Integration verstehen und dass die Prozessqualität von pädagogischen Interaktionen (noch) nicht im Vordergrund steht. Daraus lässt sich schliessen, dass bei den Spielgruppenleitenden und -assistierenden bezüglich Ausgestaltung von Alltagsgesprächen zur Förderung anforderungsreiche Sprachhandlungen und unter Gruppenbedingungen ein Sensibilisierungs- und Qualifikationsbedarf besteht.

Forschungsprojekte im engeren Sinn sind im Spielgruppenfeld bisher dünn gesät. Als wissenschaftlich fundierte empirische Forschung zur sprachlichen Bildung in Spielgruppen verstehen wir drei¹³ Vorhaben: Die zwei Evaluationen des Projekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» in Basel (Kappeler Suter et al. 2014; EDBS 2014) sowie das Projekt «Sprachförderung im Alltag von Kindergarten, Kita und Spielgruppe – SPRIMA» in St. Gallen (Vogt et al. 2015). Mit dem Projekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Lehrpersonen in Spielgruppen» (MePraS) leisten wir einen weiteren Beitrag zur Erforschung des Spielgruppenfelds (siehe die Kapitel dieses Bandes und den Schlussbericht Isler et al. 2020).

In Basel besteht im Rahmen des Projekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» seit dem Schuljahr 2013/2014 ein selektives Obligatorium für den Besuch einer Spielgruppe oder Kindertagesstätte (Kita) im Jahr vor

13 Es handelt sich um eine qualitative und eine quantitative Evaluation desselben Projekts, die getrennt durchgeführt wurden. Deshalb sprechen wir hier von zwei Studien.

dem Kindergartenentritt: Kinder mit einem (durch die Eltern eingeschätzten) Deutschförderbedarf werden zu einem unentgeltlichen Besuch einer Spielgruppe im Umfang von mindestens zwei Halbtagen pro Woche verpflichtet (EDBS 2014). Die Universität Basel hat die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten (Wortschatz und Satzbau) der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, längsschnittlich untersucht. Dabei wurden Kinder verglichen, die ausschliesslich in der Familie (ca. 50 Prozent), in einer Kita bzw. Krippe (ca. 30 Prozent) oder in einer Spielgruppe (ca. 18 Prozent) betreut wurden. Kinder mit Migrationshintergrund profitieren bereits bei einem Angebot von zwei Halbtagen pro Woche (optimal wäre ein Angebot von 20 Stunden und ein möglichst früher Beginn; Grob et al. 2014, S. 50). Neben der Quantität hat aber auch die Qualität¹⁴ des familienergänzenden Angebots einen deutlichen Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten (ebd. S. 55). Wichtig ist auch der Befund, dass die Fähigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund nicht durch mehr oder weniger gute Deutschkenntnisse der Eltern oder Geschwister bedingt sind, sondern eher durch den frühen und häufigen Kontakt mit Menschen, die Deutsch als Erstsprache sprechen (ebd. S. 37).

Ergänzend zu dieser quantitativen Studie hat die Pädagogische Hochschule FHNW die Sprachbildung in acht Spielgruppen und acht Kitas mittels Interviews und Videobeobachtungen qualitativ untersucht (Kappeler Suter et al. 2014). Als Hauptergebnis wird festgehalten, dass eine alltagsintegrierte Sprachbildung zwar gelingt, der Alltag aber noch zu wenig konsequent für sprachliche Bildungsprozesse genutzt wird. Längerdauernde und vertiefende Gespräche sind selten und die Gesprächsinitiativen der Kinder werden zu wenig genutzt (ebd. S. 14). Die Autor:innen empfehlen deshalb eine stärkere Orientierung an den Kindern (u. a. an ihren Interessen), die Nutzung aller Alltagssituationen (auch des Freispiels) für die sprachliche Bildung, die Intensivierung des Austauschs mit einzelnen Kindern und die Einbindung der Kinder in vertiefte Gespräche mit aktiver Beteiligung von Kind und Fachperson (ebd. S. 14).

Im Projekt *«Sprachförderung im Alltag von Kindergarten, Kita und Spielgruppe – SPRIMA»* (Vogt et al. 2015) wurde die Praxis der sprachlichen Bildung in vorschulischen Bildungsangeboten ländervergleichend (in der Schweiz und in Deutschland) untersucht. Zum Sample von insgesamt 45 pädagogischen Fachpersonen gehörten auch 22 Spielgruppenleiterinnen aus der Schweiz. Die Studie war als explorative Interventionsstudie (ohne Kontrollgruppe) angelegt. Mittels Fragebogen und Filmvignetten sowie Videobeobachtungen und Videorecall in der eigenen Einrichtung wurden vor und nach der Intervention das Wissen und Handeln der pädagogischen Fachpersonen erhoben. Die Daten wurden kodiert

14 Gemessen wurde die Einrichtungsqualität mit dem etablierten Instrument KES-R (Tietze et al. 2005). Alle Dimensionen der Prozessqualität korrelierten mit den Deutschleistungen der Kinder (Grob/Keller/Trösch 2014, S. 52ff).

und zu einem Kategoriensystem verdichtet, welches fünf zentrale Strategien der Sprachförderung¹⁵ weiter ausdifferenziert. Abschliessend wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Einsatz dieser Strategien zwischen den drei Angebotstypen, aber auch zwischen den individuellen Fachpersonen herausgearbeitet (ebd. S. 106 f.).

5. Herausforderungen im Feld der Spielgruppen

Im Spielgruppenfeld sind verschiedene *Spannungsverhältnisse*, oder im Sinne von Bourdieu Kräftefeldern *Konfliktlinien*, zwischen verschiedenen Akteur:innen (Bourdieu 1974, S. 76; Bourdieu 1982, S. 395; Staab/Vogel 2009, S. 131) erkennbar, die wir als spezifische *Herausforderungen* dieses Feldes verstehen:

- Spielgruppenleiter:innen haben im Unterschied zu Fachpersonen in anderen Bildungsinstitutionen (wie Kindertagesstätten oder Schulen) keinen (vollends) geklärten Rahmen für ihre Tätigkeit, sie müssen die anspruchsvolle alltägliche Praxis *allein verantworten*. Sie stehen zwischen unternehmerischen und pädagogischen Aufgaben, zwischen kindlichen Bedürfnissen und elterlichen Ansprüchen (etwa dem Anspruch, dass die Kinder in der Spielgruppe die deutsche Sprache lernen).
- Die *Arbeitsbedingungen* der Spielgruppenleiter:innen sind oft *prekär*. Nur wenige sind (von einer Gemeinde, einer privaten Trägerschaft) regulär angestellt und kommen in den Genuss einer angemessenen Entlohnung, bezahlter Ferien und Weiterbildungen sowie einer Altersvorsorge. Wenn sie als eigenständige Unternehmer:innen tätig sind, stellt sich die Situation für viele in den genannten Punkten als wesentlich unsicherer dar.
- Für Spielgruppenleiter:innen gibt es bisher kein geklärtes Berufsverständnis, keinen anerkannten Berufsabschluss und auch keinen einheitlichen oder staatlich abgestützten Auftrag. Damit fehlt ihnen die *gesellschaftliche Legitimation und Anerkennung* (auch gegenüber anderen Fachpersonen im Feld der frühen Bildung), und sie sehen sich generell mit einer unsicheren Positionierung im Feld der frühen Bildung konfrontiert. Einzig der Schweizer Spielgruppen-LeiterInnen Verband (SSLV) und die IG Spielgruppen unterstützen die Spielgruppenleiter:innen in ihren Professionalisierungsbestrebungen.
- Für die konkrete Arbeit sind inzwischen zwar einzelne Rahmenkonzepte vorhanden (siehe Abschnitt «Studien zum Spielgruppenfeld»), es existieren jedoch *keine konsolidierte Wissensbasis* und keine verbindlichen (Qualitäts-)Standards zu deren Umsetzung. Die Spielgruppenleiter:innen haben in

15 Es handelt sich um die Strategien «Im Dialog mit Kindern», «Sprachfördernde Fragen», «Wortschatz», «Modellierungstechniken» und «Redirect» (Vogt et al. 2015, S. 98).