

Sprachförderndes Handeln von Fachpersonen in Kindertagesstätten

Maja Holte, Hansjakob Schneider und Betül Usul

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Interaktionsqualität und dem sprachlichen Handeln von Fachpersonen Betreuung (FaBes) in Zürcher Kitas. Zu Grunde liegt die Evaluation des Sprachförderprogramms «Gut vorbereitet in den Kindergarten», durch die PH Zürich im Auftrag der Stadt Zürich. Es wurden Alltagssituationen in 19 Kitas videografiert und basierend auf dem Instrument EULE, das entlang der vier Dimensionen Rahmung und Steuerung, Adaption, Anregung und Sprachliche Mittel die Qualität sprachförderlicher Handlungen einschätzt, analysiert. Für diesen Beitrag wurden einzelne Szenen, basierend auf den Ergebnissen der Evaluation, nochmals genauer hinsichtlich der Interaktionsqualität untersucht. Besonders wirksam sind Situationen, in denen FaBes neben verbalen Äusserungen gezielt Mimik und Gestik einsetzen und auf kindliche Interessen eingehen. Die Studie unterstreicht die aktive Rolle der FaBes als Gesprächsleitende, die durch bewusstes sprachliches Handeln förderliche Sprachlernumgebungen schaffen.

Schlüsselwörter

Frühe Bildung, Kita, alltagsintegrierte Sprachförderung, Deutsch als Zweitsprache, Stadt Zürich

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Autor:innen

Maja Holte, Pädagogische Hochschule Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, maja.holte@phzg.ch

Hansjakob Schneider, Querstrasse 7, 8805 Richterswil, hjschneider4@gmail.com

Betül Usul, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, betuel.usul@phzh.ch

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Sprachförderndes Handeln von Fachpersonen in Kindertagesstätten

Maja Holte, Hansjakob Schneider und Betül Usul

1 Das Programm und sein Hintergrund

Sprachliche Bildung wird als eine wichtige Voraussetzung für schulische Bildung angesehen (Isler et al., 2017; Vogt et al., 2022). Insbesondere hat sich seit der ersten PISA-Studie ein Forschungs- und Entwicklungsfokus zur frühen sprachlichen Bildung etabliert (Titz & Hasselhorn, 2017). Mit früher sprachlicher Bildung wird die Hoffnung verbunden, dass Kinder mit eingeschränktem sprachlichem Repertoire vorschulisch unterstützt werden können und infolgedessen mit besseren Bildungschancen in die Schule eintreten (Lengyel, 2017). Da Bildungsprozesse im Vorschulalter sich immer in konkreten und alltäglichen Situationen abspielen, ist ein wichtiger Förderstrang die alltagsintegrierte frühe Sprachbildung (z.B. Isler et al., 2017; Titz & Hasselhorn, 2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung zeichnet sich dadurch aus, dass die Sprachentwicklung von Kindern nicht in einer Art Sprachunterricht unterstützt wird, sondern in alltäglichen Situationen. Sprache soll dabei nicht als zu vermittelnder Lernstoff erscheinen, sondern als Kommunikationsmittel (Isler et al., 2017, S. 2).

Die Forschungslage zur Wirksamkeit der alltagsintegrierten Sprachbildung ist allerdings widersprüchlich. Während v.a. in englischsprachigen Ländern positive Effekte von Programmen der alltagsintegrierten Sprachbildung dokumentiert sind, ist die Lage im deutschsprachigen Raum weniger eindeutig (Isler et al., 2017, S. 15; Vogt et al., 2022, S. 41ff.). So lassen sich in einer umfangreichen Studie zur alltagsintegrierten Sprachbildung in Deutschschweizer Kindergärten kaum Effekte auf die untersuchten Sprachfähigkeiten der Kinder nachweisen (Isler et al., 2024a). Vom Begriff der Sprachbildung wird in der neueren Forschung der Begriff der Förderung unterschieden: Sprachbildung meint demnach die Anregung von Sprachentwicklungsprozessen bei allen Kindern, während Sprachförderung sich auf Massnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten bezieht (Entwicklungsverzögerungen, DaZ-Hintergrund u.a., Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 17). Die PISA-Studien zeigen, dass gerade Jugendliche mit einem fremdsprachigen Hintergrund (und besonders in der Koppelung mit einem tiefen sozioökonomischen Status) in der Schule benachteiligt sind (OECD, 2023, S. 54f.).

In den Schulen des Kantons Zürich liegt der Prozentsatz von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache bei 45% (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung / Bildungsstatistik, 2025, S. 17). In einer grossen Erhebung in der Stadt Zürich mit dreijährigen Kindern (94% aller Kinder wurden erfasst) stellen Jambreus & Grob (2024, S. 3f.) fest, dass fast 62% aller Kinder mit mehreren Sprachen aufwachsen und dass 38% der Gruppe mit Deutsch als Zweitsprache zugeordnet werden können.

Vor diesem Hintergrund hat die Stadt Zürich seit dem Schuljahr 2017/18 das Sprachförderprogramm «Gut vorbereitet in den Kindergarten» implementiert, das vom Institut Frühe Bildung o bis 8 der PH St. Gallen (Prof. Dr. Franziska Vogt) entwickelt wurde. Es sieht eine spezifische Deutschförderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Kitas (Kita-integrierte Deutschförderung, KiD) vor. Zu diesem Zweck verschickt die Stadt Zürich jährlich an alle Erziehungsberechtigten, anderthalb Jahre bevor deren Kinder in den Kindergarten eintreten, einen Fragebogen, in dem sie den Stand der Deutschkenntnisse ihrer Kinder einschätzen können. Dieser Fragebogen wurde von der Universität Basel entwickelt und verfügt über eine hohe prognostische Validität (Keller & Grob, 2013). Mit diesem Instrument werden Kinder mit hohem Deutschförderbedarf identifiziert und deren Eltern werden animiert, ihre Kinder am Programm teilnehmen zu lassen.

Das Programm (Abb. 1) beruht auf einem Modell, das die Schulung bzw. das Coaching von Fachpersonen Betreuung (FaBes) durch geschulte externe Fachpersonen vorsieht. Es kommt im letzten Jahr vor dem Kindergarten Eintritt der ausgewählten Kinder zum Einsatz. Dabei besuchen externe Coachinnen alle zwei Wochen eine städtische KiD-Kita und fördern ausgewählte Kinder (KiD-Kinder) eine Stunde lang persönlich. Diese Coachinnen sind meist ehemalige FaBes, die an der PH St. Gallen im Hinblick auf ihre Rolle im Projekt weitergebildet wurden. Die ins Programm integrierten KiD-FaBes beobachten die Interaktionen der Coachinnen mit den Kindern, direkt danach besprechen Coachinnen und FaBes diese Interaktionen, klären Vorgehensweisen und legen eine Förderplanung zuhanden der FaBes für die folgenden zwei Wochen fest.

Zusätzlich bietet das Programm auch einzelne kürzere Weiterbildungseinheiten für das gesamte Team einer Kita an.

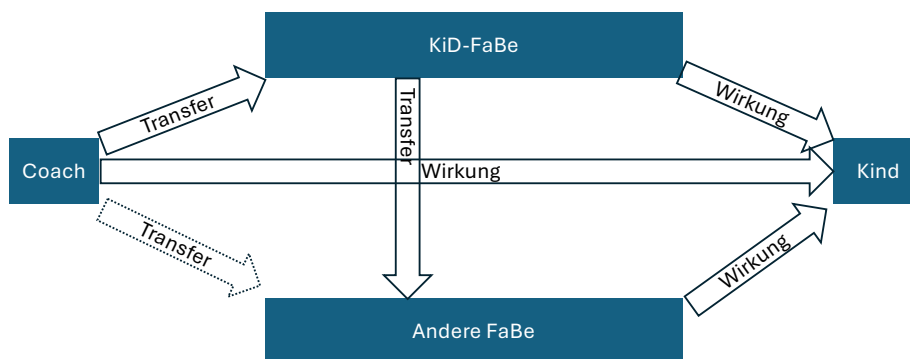


Abbildung 1: Wirkungsmodell, leicht vereinfacht und ergänzt nach (Vogt, 2019, S. 14)

Diese dauern typischerweise etwa 90 Minuten und werden von vielen Kitas etwa einmal pro Jahr in Anspruch genommen. Sie thematisieren oft einzelne Aspekte des Förderprogramms, z.B. Fragetechniken, Modellieren oder Verbalisieren. Weil die Weiterbildungseinheiten im Vergleich zu den Coachings der FaBes relativ selten stattfinden und nur von kurzer Dauer sind, ist der der Transfereffekt in Abbildung 1 in gepunkteter Linie dargestellt. Weiter findet ein (tendenziell informeller) Wissenstransfer innerhalb der Teams von den gecoachten FaBes zu den anderen FaBes statt. Direkte Wirkung ist möglich von den Coachinnen auf die Kinder sowie von den KiD-FaBes und den anderen FaBes zu den Kindern.

Zum Zeitpunkt der Videografien waren die FaBes (im vorliegenden Artikel steht nicht das Coaching, sondern das sprachliche Handeln der FaBes im Vordergrund) in der Phase des zweiwöchentlichen Coachings.

Inhaltlich fusst die Förderung auf den Strategien der alltagsintegrierten Sprachförderung, wie sie in Löffler und Vogt (2020) umrissen sind. Verdichtet und aufbereitet für das Stadtzürcher Programm sind folgende Dimensionen leitend: Fragetechniken, Verbalisieren, Modellierungstechniken, Wortschatzförderung, Redirect (Kinder an andere Kinder verweisen und so den Dialog mit anderen fördern). All diese Dimensionen haben als gemeinsamen Kern den Dialog mit den Kindern (Löffler et al., 2015).

1.1 Die Evaluationsstudie

Das im vorhergehenden Abschnitt vorgestellte Deutschförderprogramm an Stadtzürcher Kitas wurde im Auftrag des Sozialdepartements sowie des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich von der PH Zürich auf seine Wirksamkeit hin überprüft. Der Schlussbericht der Wirkungsüberprüfung liegt vor (Schneider et al., 2024). Die zu bearbeitenden Fragestellungen zielten auf zwei Gruppen ab:

- Das Kita-Personal: Werden die Deutschförderstrategien des Programms eingesetzt? Können Kita-FaBes den Entwicklungsstand der Kinder kompetent einschätzen? Findet ein Wissenstransfer innerhalb der Teams statt?
- Die KiD-Kinder: Sind die ins Programm aufgenommenen Kinder bezüglich des Standes in Deutsch als Zweitsprache gut auf den Kindergarten vorbereitet (verstehen sie z.B. einfache Sätze auf Deutsch)? Sind die KiD-Kinder besser auf den Kindergarten vorbereitet als Kita-Kinder mit vergleichbarem Deutschförderbedarf, die nicht ins KiD-Programm eingetreten sind?

Zur Beantwortung der Fragestellungen bezüglich des Personals kamen schriftliche und mündliche Befragungen zum Einsatz sowie die Videografie von 60 Minuten der Interaktion von FaBes und (KiD-)Kindern. Dieses Videomaterial bildet die Grundlage für die Analyse des interaktiven Handelns von FaBes, die im Zentrum der nachfolgenden Kapitel steht. Zur Frage nach den Deutschkompetenzen und -entwicklungen der Kinder wurden verschiedene Erhebungen zur Deutschkompetenz durchgeführt.

Da im vorliegenden Artikel das Handeln von FaBes im Vordergrund steht, gehen wir nicht weiter auf die Befragungen und die Deutschkompetenzerhebungen ein und verweisen auf den Schlussbericht (Schneider et

al., 2024). Auf die Videografie-Erhebungen und deren Auswertung gehen wir aber im Folgenden etwas detaillierter ein.

Als Stichprobe dienten die 123 städtischen Kitas, in denen insgesamt 398 KiD-Kinder (mit hohem und besonders hohem Deutschförderbedarf) betreut wurden. Aus ökonomischen Erwägungen wurde nicht in allen diesen Kitas videografiert, sondern es wurde eine Teilstichprobe von 19 Kitas nach den Kriterien der Kitagrösse (gross, mittel, klein) und dem durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund des jeweiligen Quartiers und der Familien, deren Kinder die Kita besuchten (hoch, mittel, tief), gezogen. Zudem wurde darauf geachtet, dass Kitas aus allen Schulkreisen beteiligt waren. Zwischen April und Juni 2023 wurde in den 19 Kitas jeweils 60 Minuten lang der Kita-Alltag videografiert, wobei die KiD-FaBes und ihre Interaktionen mit KiD-Kindern im Zentrum standen. Da die FaBes aber nicht ausschliesslich mit KiD-Kindern kommunizierten, wurde auch Interaktionen mit anderen Kindern aufgezeichnet. Die Alltagssituationen unterschieden sich von Kita zu Kita bezüglich räumlicher Gegebenheiten, Gruppengrösse und Programm.

Analysiert wurden das Handeln von KiD-FaBes in den videografierten Interaktionen auf der Grundlage des Instruments EULE (Einschätzung des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns) (Isler et al., 2024b). Dieses Instrument war ursprünglich für Interaktionen zwischen Kindergartenlehrpersonen und Kindergartenkindern entwickelt worden und wurde für die Zwecke der vorliegenden Studie leicht auf das Alter der Kita-Kinder und an die Strategien der Deutschförderung des Programms angepasst. Die grundlegenden Analyse(unter)dimensionen blieben aber bestehen:

- **Rahmung und Steuerung** (Gespräche rahmen, Gespräche steuern)
- **Adaption** (an Kinderbeiträge anschliessen, engagiert zuhören)
- **Anregung** (mündliche Beiträge anregen, Kinder beim Weiterspinnen ihrer mündlichen Beiträge unterstützen)
- **Sprachliche Mittel** (Verstehen sprachlicher Äusserungen unterstützen, sprachliche Formulierungen bei Bedarf modellieren)

Das Auswertungsverfahren unterscheidet sich vom ursprünglichen Vorgehen bei Isler et al. (2024b): Während diese Forschenden 6 Sequenzen zu 15 Minuten separat und in einem mehrstufigen Verfahren einschätzten, wurde für die vorliegende Studie aus pragmatischen Gründen 6 Sequenzen zu 10 Minuten separat analysiert. Dabei wurde für jede der 4 oben dargestellten (Unter-)Dimensionen ein Punktwert vergeben, der die Qualität der Ausführung beurteilte. Insgesamt konnten 240 Punkte erreicht werden. Diese Punktwerte sind also Quantifizierungen von qualitativen Einschätzungen. Für eine detaillierte Darstellung dieses Auswertungsinstruments verweisen wir auf Schneider et al. (2024, S. 35ff.). Das gesamte Auswertungsraster findet sich im Anhang.

Abbildung 2 zeigt die Gesamtpunkteverteilung der 19 Kitas.

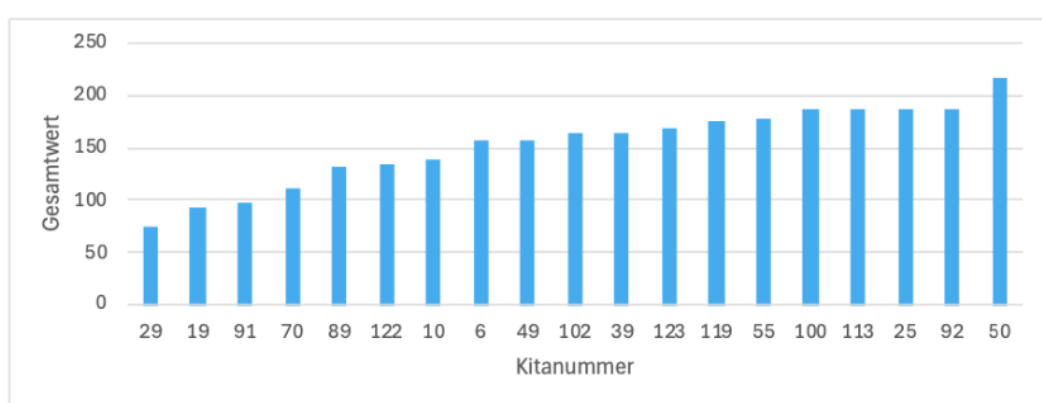


Abbildung 2: Gesamtpunktzahl der Qualität des Interaktionsverhalten von 19 FaBes (Schneider et al., 2024, S. 39)

Auffällig ist die grosse Varianz in der Qualität des Interaktionshandelns von KiD-FaBes, die sich von 74 bis zu 217 Punkten erstreckt. Schneider et al. (2024, S. 40) konnten für die vorliegenden Daten zudem aufzeigen, dass die Interaktionsqualität sich bezüglich der Hauptdimensionen deutlich unterscheidet. So erreichen die KiD-FaBes in den Dimensionen *Adaption* sowie *Rahmung und Steuerung* deutlich höhere Qualitätswerte als

in den Dimensionen *Sprachliche Mittel* und *Anregung*. Im Rahmen der Wirksamkeitsstudie war eine über diese quantifizierende Analyse hinausreichende qualitativ-explorative Untersuchung aus pragmatisch-ökonomischen Gründen nicht möglich. Für den vorliegenden Artikel versuchen wir deshalb, punktuell die Interaktionsqualität des Interaktionshandelns von FaBes genauer darzustellen.

Das Ziel des vorliegenden Praxisartikels ist es, anhand von Videoanalysen zu zeigen, welche sprachlichen Handlungen von FaBes als besonders sprachfördernd beurteilt werden können.

2 Das Interaktionshandeln von FaBes

Bevor ausgewählte Interaktionssequenzen im Einzelnen besprochen werden, stellen wir die Kriterien für ihre Auswahl dar: Die Kitas wurden bezüglich der Kitagrösse und Sozialindikator nach Terzilen in jeweils drei Gruppen eingeteilt (hoch, mittel, tief). Die Kitagrösse wurde anhand der Anzahl der Betreuungsplätze bestimmt. Der Sozialindikator wurde aus dem durchschnittlichen Bildungsstand der Bewohner:innen der betreffenden Quartiere und der Anzahl subventionierter Plätze der betreffenden Kitas (je mehr subventionierte Plätze desto tiefer das ökonomische Niveau) berechnet. Um Interaktionen im Umfeld von hohem Anteil von Mehrsprachigen mit eher tiefen Bildungsressourcen präsentieren zu können, wurden für den vorliegenden Beitrag vier sozial nicht privilegierte Kitas ausgewählt. Zudem wurden mittelgrosse bis grosse Kitas ausgewählt, weil auch sie eher typisch für unterprivilegierte Quartiere sind. Die folgende tabellarische Darstellung gibt einen Überblick dazu, die vier ausgewählten Kitas sind mit Fettdruck markiert:

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

Tabelle 1: 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 (Schneider et al., 2024, S. 34). In Fettdruck die im Folgenden fokussierten Kitas.

Für den vorliegenden Artikel versuchen wir, punktuell die Qualität des Interaktionshandelns von FaBes genauer darzustellen. Um die vielfältigen Möglichkeiten professioneller Interaktionen sichtbar zu machen, werden anhand von vier ausgewählten Kitas exemplarisch zwei für den Kita-Alltag typische Situationen untersucht: *Bilderbuchsequenzen* sowie die *Bastelsituation am Tisch mit Knetmasse*. Beide Situationen werden anhand von je zwei konkreten Beispielen dargestellt und analysiert. Im Zentrum steht das Handeln der FaBe. Die KiD-Kinder werden kurz beschrieben, sind für die vorliegende Auswertung aber nicht zentral.

Bei den Bilderbuchsequenzen handelt es sich um zwei, gemäss der Auswertung, gelungene Interaktionen, die sich jedoch in ihrer konkreten Umsetzung unterscheiden. In der Knetsequenz zeigen sich ebenfalls verschiedene Vorgehensweisen, die jedoch bezüglich der Interaktionsqualität deutliche Unterschiede aufweisen. Diese vier Beispiele werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

2.1 Die Bilderbuchsequenzen

Die Kita 50 befindet sich in einem stark durchmischten Zürcher Stadtteil, in dem der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund über dem städtischen Durchschnitt liegt. Das Quartier zeichnet sich durch einen hohen Anteil an Familien mit begrenzten finanziellen Ressourcen aus, die zugleich häufiger in bildungsbenachteiligten Lebenslagen stehen. Anders als bei Kita 50, liegt die Kita 92 in einem sozial etwas besser situierten Quartier.

Das KiD-Kind in der Kita 50 (KiD-Kind 1) mit Erstsprache Portugiesisch ist ein lebendiges und ausgesprochen kommunikatives Mädchen, das auch mit begrenzten sprachlichen Mitteln ein starkes Bedürfnis zeigt, sich mitzuteilen. Ihre Kommunikation erfolgt vielfach über bruchstückhafte Äusserungen, ergänzt durch non- und paraverbale Ausdrucksformen. Auffallend ist, dass sie regelmässig eigene Gedanken in die Interaktion einbringt und die Gruppe mit neuen Impulsen bereichert, beispielsweise indem sie zusätzliche Beobachtungen während des Bilderbuchlesens teilt. Wenn die FaBe längere Zeit mit anderen Kindern beschäftigt ist,

versucht sie zudem, das Gruppengeschehen aktiv zu steuern, indem sie vorgibt, was als Nächstes geschehen solle, wie in der Aussage:

(50_13:53–13:58)

- 01 KiD-K1: <<beugt sich zum Buch vor und tut so, als würde sie umblättern> jetzt (.) tun (-)
ANdere->
- 02 FaBe: (zieht das Buch zu sich) ah;
03 muss ich WI:tter;
04 okay;
05 DSophie¹ hät gseit-
06 mir machet WI:tter,

Das KiD-Kind in der Kita 92 (KiD-Kind 2) ist ein Junge, der von Beginn an aktiv am Gruppengeschehen teilnimmt. Er verfügt bereits über ausgeprägte Deutschkompetenzen und kann sich problemlos auf Schweizerdeutsch ausdrücken. Zuhause ist er in Kontakt mit mehreren Sprachen (Niederländisch und Englisch). Im Kita-Alltag sucht er immer wieder die Nähe zur FaBe, berichtet von persönlichen Beobachtungen und bringt sein breites Weltwissen ein. Während der Bilderbuchsequenz beteiligt er sich engagiert am Gespräch, ohne dabei die Gruppe zu dominieren. Gleichwohl kann er sich behaupten, wenn andere Kinder dazwischen reden.

Die Art und Weise, wie FaBes mit Kindern interagieren, beeinflusst die kommunikative Beteiligung der Kinder. Um die Qualität dieser Interaktionen differenziert zu erfassen und nachvollziehbar darzustellen, werden im Folgenden die Handlungen der FaBes anhand der vier Analysedimensionen *Rahmung und Steuerung*, *Adaption*, *Anregung* sowie *Sprachliche Mittel* beschrieben.

Kita 50: Erzählen einer Fantasiegeschichte «Das kleine Wir» (Kunkel, 2016)

Im Bereich der *Rahmung und Steuerung* zeigt die FaBe ein bewusstes Vorgehen, das den Kindern Orientierung im Gesprächsverlauf gibt; bereits zu Beginn strukturiert sie die Situation, indem sie die Kinder so platziert, dass alle das Buch gut sehen können. Sie selbst sitzt vis-à-vis, in räumlicher Nähe und auf Augenhöhe, wodurch eine Atmosphäre von Aufmerksamkeit und Zugewandtheit entsteht. Weiter achtet sie darauf, dass alle Kinder die Möglichkeit erhalten, sich zum aktuellen Thema zu äussern:

(50_09:59-10:03)

- 01 FaBe: <<hält Buch vor das Kind> und was gseht d_bea?
02 jetzt tüm_mer mal lose,
03 was d_bea gseht?>

Sie ermuntert gezielt auch jene, die längere Zeit still geblieben sind. Gleichzeitig setzt sie klare Grenzen, wenn ein Beitrag inhaltlich nicht anschlussfähig ist und keinen (grossen) Raum erhalten soll. In solchen Momenten anerkennt sie den Kindesbeitrag durch einen kurzen Blickkontakt zum Kind und fährt dann sogleich mit der Aktivität fort. Deutlich wird ihr steuerndes Handeln auch in einer Situation, in der ein Kind über die Fortbewegungsgeschwindigkeit verschiedener Tiere berichtet, während das KiD-Kind 1 mehrfach versucht, dazwischenzureden. Die FaBe hält den Blickkontakt mit dem berichtenden Kind, zeigt dem KiD-Kind gestisch an, dass es nicht dran ist und ermöglicht dem Kind mit dem Rederecht, seinen Gedanken auszuführen. Sie schützt damit den Dialog und wahrt die Gesprächsordnung. Wenn die Kinder unruhig werden, setzt sie mit kurzen, klaren Signalen einen Rahmen, der die Aufmerksamkeit noch einmal bündelt und den Abschluss der Sequenz markiert:

¹ Die Namen der Kinder wurden aus Datenschutzgründen geändert.

(50_22:25–22:27)

- 01 FaBe: <<schaut das KiD-Kind an, das mit dem Plüschtier spielt> jetzt HÄM_mer_s dann
gschafft;
02 mit em CHL:ne mir.>

Im Bereich der *Adaption* zeigt die FaBe eine hohe Sensibilität für die Gesprächsinitiativen der Kinder und passt ihr Handeln flexibel an deren Bedürfnisse an. Sie geht auf viele Beiträge ein und anerkennt auch solche Äusserungen, die nicht unmittelbar zum aktuellen Thema passen, indem sie dem Beitrag mit Blicken Beachtung schenkt und den Gesprächsfluss anschliessend weiterführt (siehe auch *Rahmung und Steuerung*). Wenn sich die Kinder mitteilen wollen, lässt die FaBe ihnen ausreichend Zeit, ihre Gedanken zu formulieren, und unterbricht sie nicht, selbst wenn sie mehrere Anläufe benötigen und ihre Aussagen zunächst unverständlich erscheinen:

(50_12:59–13:23)

- 01 KiD-K1: Ja (.) und sie (-) ähm (-) rägne;
02 ähm (-) nei mh (.) sie keine (.) RÄgeschirm;
03 darum sie KEIne rä:geschirm;
04 daRU::: sie tünt (-) n:öd (.) sie (.) keine Rägeschirm;
05 noch (-) °h in schok isch sie.
06 und nachher (.) eine Rägeschirm °h keine (.) in (.) in zuAhe.

Um das Verständnis zu sichern, reformuliert sie anschliessend zentrale Inhalte. In ihrer Reaktion knüpft die FaBe gezielt an den Gesprächsinitiativen der Kinder an, indem sie zum Beispiel Begriffe und Formulierungen der Kinder aufgreift und in den weiteren Verlauf integriert:

(50_14:05–14:10)

- 01 KiD-K1: und nachher (.) sie (-) <<springt, hält ihre Hände hoch und bewegt sie gleichzeitig> PUMpripum abegheit.>
02 FaBe: i (.) ich hoffe NÖ:D,
03 dass PUMprupum abegheiet.

Darüber hinaus vermittelt sie ihre Anerkennung, indem sie positive Rückmeldungen gibt:

(50_19:28–19:31)

- 01 FaBe: <<lächelt und nickt> häsch RICHTig gsÄit;
02 häsch GUET> gmacht–

Sie signalisiert ihr Interesse auch durch eine ausdrucksstarke Mimik, beispielsweise durch direktes Anschauen, eine leichte Vorbeugung, ein Lächeln oder das Öffnen der Augen:

(50_11:15–11:23)

- 01 K2: (Aussprache etwas undeutlich) will °hh en segelfisch isch HUNdert schnell;
02 hundert KA em ha;
03 FaBe: <<bewegt den Kopf leicht nach vorne und öffnet die Augen etwas weiter> HUN-
dert ka em ha chan än? (-) (beugt sich noch ein Stück zum Kind) än SEgefisch;
04 K2: ja–
05 FaBe: oh WO:W; (lehnt sich wieder zurück)

Die Bilderbuchsequenz birgt ein hohes Potenzial im Hinblick auf die Dimension *Anregung*, das die FaBe gezielt nutzt. Sie beschränkt sich nicht auf die reine Wiedergabe des Textes, sondern schafft fortlaufend Sprechansätze, die die Kinder zu eigener sprachlicher Aktivität anregen. Mit den einzelnen Bilderbuchseiten

setzt die FaBe gezielt Impulse und lässt den Kindern anschliessend viel Raum, sich einzubringen. Sie unterstützt diesen Prozess unter anderem mit anregenden Kommentaren:

(50_10:27–10:30)

- 01 FaBe: aso im FALL;
- 02 ICH hett glaub <<zeigt mit dem Finger auf das Tier im Buch> grad echli angst–
- 03 wenn ich DÄ wür traffe im meer.>

Indem die FaBe ihre eigenen Gefühle ausdrückt, bietet sie den Kindern ein sprachliches Modell an und impliziert gleichzeitig die Frage: „Und ihr?“

Die FaBe regt die Kinder aber auch durch inhaltlich passende Fragen zum Sprechen an:

(50_18:38–18:39)

- 01 FaBe: händer AU s_gfühl?

(50_19:52–19:54)

- 01 FaBe: händer AU scho mal ä wärmefläsche bru:cht–

Auf diese Weise ermutigt sie die Kinder, persönliche Erfahrungen, Gedanken und Gefühle einzubringen sowie Bezüge zur eigenen Lebenswelt herzustellen.

Im Bereich der *Sprachlichen Mittel* wendet die FaBe verschiedene Vorgehensweisen an, um das Verständnis der Kinder zu unterstützen. Bereits beim Erzählen gestaltet sie die Geschichte sehr expressiv: Durch starke Intonation, deutliche Gestik und eine mimische Darstellung von Emotionen macht sie Inhalte von Anfang an nachvollziehbar und für die Kinder zugänglich:

(50_04:01–04)

- 01 FaBe: <<hält beide Hände hoch> «äs git ganz GRO::ssi chlini mir;>
- 02 <<streckt die Hände noch weiter hoch und spricht mit veränderter Stimme> SO:: grossi (-) MEga (.) RIEse grossi;
- 03 <<zeigt mit zwei Fingern etwas Kleines und flüstert am Anfang des Satzes, danach spricht sie eher leise> es git ganz chi::ni (.) chlini mir;>

Darüber hinaus begleitet sie die sprachlichen Äusserungen der Kinder auf unterschiedliche Weise: Zeigt ein Kind aufgrund fehlender sprachlicher Mittel etwas vor, verbalisiert die FaBe dies. Wenn Kinder unvollständig und fehlerhaft über etwas berichten, reformuliert sie die zentralen Inhalte mit korrekten Formulierungen und stellt so ein sprachliches Modell bereit. Fehlen den Kindern einzelne Wörter, ergänzt sie diese oder eröffnet ihnen Wahlmöglichkeiten, um ihre Aussagen zu präzisieren:

(50_17:05–17:10)

- 01 FaBe: <<dreht sich zum Kind, hält das Buch vor ihr Gesicht und zeigt auf eine Stelle im Buch> und dä BEN?
- 02 MAra;
- 03 isch dä (.) hät dä ben FREUD?
- 04 oder isch er TRU:rig;>

Kita 92: Bilderbuchbetrachtung und Gespräch zum Thema „Mein Körper gehört mir“ (Geisler, 2011)

Im Bereich der *Rahmung und Steuerung* sorgt die FaBe zunächst dafür, dass alle Kinder das Buch gut sehen können. Sie sitzt direkt vor der Gruppe, ebenfalls auf dem Boden, und begegnet den Kindern so auf Augenhöhe. Ihre ruhige, langsame und deutliche Sprechweise trägt zum Verständnis bei. Da die Kinder die grundlegenden Gesprächsregeln, wie einander ausreden zu lassen, bereits gut umsetzen, muss die FaBe vergleichsweise wenig steuern. Stattdessen gibt sie ihnen viel Raum und Möglichkeiten, eigene thematische

Richtungen einzubringen. Während die meisten Kinder aktiv am Gespräch teilnehmen, zeigen einzelne mit der Zeit auch Anzeichen von Müdigkeit, bewegen sich verstärkt oder hören lediglich zu. Auf diese Weise entsteht eine Gesprächssituation, die von klaren Rahmenbedingungen geprägt ist, den Kindern aber dennoch viel Gestaltungsfreiheit lässt.

Im Bereich der *Adaption* zeigt die FaBe, dass sie sensibel auf die Beiträge der Kinder eingeht. Sie wartet geduldig, bis ein Kind seine Äusserung vollständig beendet hat, und vermeidet Unterbrechungen, auch wenn die Formulierungen zögerlich wirken oder unvollständig sind. Darüber hinaus lässt sie den Kindern viel Raum, eigene Interessen einzubringen und thematische Schwerpunkte mitzugestalten (siehe Transkriptauszug im folgenden Abschnitt). Werden Aussagen lücken- oder bruchstückhaft formuliert, greift sie unterstützend ein, indem sie die Äusserungen der Kinder reformuliert und ergänzt (insbesondere beim KiD-Kind), sodass die Beiträge für alle verständlich werden.

Im Bereich der *Anregung* stellt die FaBe immer wieder eine Verbindung zwischen dem Buchinhalt und den Erfahrungen der Kinder her und animiert sie so, eigene Bezüge einzubringen. Sie knüpft beispielsweise mit der Frage unmittelbar an die Lebenswelt der Kinder an:

(92_01:15–01:24)

- 01 FaBe: (schaut kurz zum Spiegel und dann zu den Kindern) ihr händ euch vorher AU im
spiegel agLUEGT;
02 gäll?
03 händ ihr AU alli en körper?

Da bei diesen Kindern die sprachliche Entwicklung bereits fortgeschrittener ist, entsteht eine Gesprächsform, in der sich die FaBe und die Kinder wechselseitig anregen. Das aktuelle Thema wird dabei breit diskutiert, wobei zahlreiche Teilthemen aufgegriffen werden. Besonders deutlich zeigt sich dies in der Auseinandersetzung mit dem Thema „Babys“, es werden exemplarisch nur Ausschnitte des Gesprächs transkribiert:

(92_2:18 –04:00)

- 01 FaBe: ihr sind scho als BABY id klta cho;
02 wo_n_är no GANZ chli gsi sind.
03 KiD-K2: ja.
04 FaBe: und jetzt sind er ÄH gross worde.
05 und da gseht mer [d_clara wo sie no es baby gsi isch;]
06 KiD-K2: [aber denn bin ich i mim Mamis] Buch gsi.
07 FaBe: Ja det bisch no GANZ ganz chli: gsi;;
08 KindX: [hm:: JA;]
09 KiD-K2: [?ba (-)] bi FRAUe (.) chunnt eso es (-) ei (.) eieli los;
10 Und de chunnt das Baby;
11 uf Elgentlich es baby.
12-23 - [...]
24 FaBe: <<kopfschüttelnd> ich bin ebe no KÄ:S mami.
25 WA::?
26 Kind3: wa[RUM?]
27 Kind4: [u:nd] wieso BISCH du so gross w::--
28 Kind3: wieso BISCH du grösser als mlär?
29 FaBe: ich bin scho erWACHse,
30 <<kopfschüttelnd> aber ich bin no KEIS mami.>
31 Kinder: wieSO:?
32 FaBe: wil ich han no KÄS chind.
33-44 - [...]
45 Kind3: und pap (-) wenn Papis keis chind wänn,

46 uns käs BAby?

47 FaBe: <<kopfschüttelnd> denn sind sie AU ken PAPpi.>

48 Kind3: und KÄN schwanger–

49 FaBe: (kneift die Augen zusammen) CHÖNNT papis chinde übercho? (–) [im BUCH?]

50 Kinder: [NEI; (–)] nei; (verneinend) hmm;

51 FaBe: (verneinend) <<kopfschüttelnd> hmm>

52 Kind4: aber die vo seepferdlis.

53 FaBe: <<nickend> das stimmt, bi de> seepferdli,

54 det sinds D_MANne schwanger.

55 det händ D_MANne babys im buch.

Die Unterstützung im Bereich Sprachliche Mittel zeigt sich u.a. darin, dass die FaBe neue Begriffe hervorhebt und durch kindgerechte Erklärungen veranschaulicht. So erläutert sie zum Beispiel den Begriff «schwanger» mit der folgenden einfachen Umschreibung:

(92_02:42–02:45)

01 FaBe: wenn mer en GRO:SSe bu:ch hät;

02 mit eme BAby drin.

Sie greift dieses Wort auch später wieder auf, jeweils ergänzt durch die Erklärung, z.B.:

(92_4:00–04:02)

01 BAby im bu:ch

Zudem setzt die FaBe, wo nötig, unterstützende Gesten ein, um das Verständnis zu erleichtern. Nicht zuletzt bietet die FaBe korrekte Formulierungen an, wenn die Kinder etwas nicht richtig ausdrücken können (siehe zum Beispiel die Pluralform von Seepferd in Zeile 52/53).

Zwischenfazit Bilderbuchsequenzen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die FaBe der Kita 50 ein breites Repertoire an kommunikativen Mitteln einsetzt, um alle Kinder einzubeziehen und ihre aktive Teilnahme am Gespräch zu fördern – auch jene, die erst am Anfang des Deutscherwerbs stehen. Die FaBe der Kita 92 hingegen kann von einem fortgeschritteneren Sprachstand ausgehen und gestaltet die Gespräche dementsprechend: Sie übergibt den Kindern teilweise die Steuerung, lässt komplexere Themen zu und erweitert die Gespräche um mehrere Teilaspekte.

Beiden FaBes gelingt es, mit den Kindern längere Gespräche zu führen und – je nach Sprachentwicklung der Kinder – auch längere Gesprächsfäden zu spinnen. Wichtig ist dabei einerseits, dass die FaBe sprachliche Situationen verständlich gestaltet und dabei alle verfügbaren (verbale als auch nonverbale) Mittel einsetzt und andererseits, dass die Sprachförderung stets an den individuellen Entwicklungsstand und die Interessen der Kinder angepasst wird.

2.2 Bastelsituation am Tisch mit Knetmasse

Wie aus den beschriebenen Bilderbuchsequenzen hervorgeht, können mit Bilderbüchern sprachlich anregende und fördernde Situationen im Kita-Alltag entstehen. Die Analyse der videografierten Sequenzen zeigen jedoch, dass auch andere Alltagssituationen als sprachförderliche Momente genutzt werden können. Im Folgenden soll zuerst gezeigt werden, wie eine FaBe eine sprachlich anregende Situation geschaffen hat, während die Kinder mit Knetmasse gearbeitet haben. Anschliessend wird anhand einer weiteren Knet-Sequenz gezeigt, dass solche Situationen gezielt durch die FaBe initiiert, begleitet und gestaltet werden müssen, da ohne bewussten sprachlichen Einsatz kaum förderliche Sprachsituationen entstehen. In beiden Sequenzen wird durch die Transkripte deutlich, dass die FaBes ihre sprachlichen Äusserungen zwar handelnd begleiten, allerdings lassen sich kaum gestische oder mimische Beobachtungen machen. Es kann

vermutet werden, dass bei der Tätigkeit mit Knetmasse motorische Förderung oder Kreativität im Vordergrund steht und das bewusste Einsetzen von Sprache daher nicht automatisch im Zentrum steht, wie dies bei der Arbeit mit Bilderbüchern der Fall ist.

Interaktionsfördernde Sprachsituation (Kita 06)

Die hier für die Videografie ausgewählte Kita gehört zur Kategorie der grossen Kitas, das heisst sie verfügt über mehr als 60 Betreuungsplätze. Die Kita wurde mit einem mittleren Sozialindex gewertet. Während der Evaluationsphase waren vier Kinder im KiD Programm, wobei deren zweitsprachliche Fähigkeiten sehr unterschiedlich sind. In der videografierten Sequenz nehmen drei Jungen und ein Mädchen teil. Einer der Jungen ist Teil des KiD-Programms, die anderen Kinder nicht. Die Erstsprache des Jungen ist Somalisch. Er beteiligt sich sehr aktiv, bringt zahlreiche Ideen ein und äussert seine Ideen lautstark. Während der gesamten Sequenz ergeben sich für die FaBe zahlreiche Gelegenheiten, sprachlich mit dem Kind zu interagieren.

Hinsichtlich der *Rahmung und Steuerung* kann in diesem Beispiel beobachtet werden, dass die FaBe durch räumliche Bedingungen eine klare *Rahmung* schafft. Zu Beginn setzt sich die FaBe mit den Kindern an einen kleinen Tisch, an dem die Kinder mit Knetmasse arbeiten können. Sie richten sich mit den benötigten Materialien ein und wählen Knetmasse sowie Werkzeuge.

Auch die Körperposition unterstützt die Gesprächssituation, da sich alle, auch die FaBe, auf Augenhöhe befinden.

Zur Gesprächssteuerung lässt sich beobachten, dass die FaBe immer wieder von der Rolle der Sprecherin zur Zuhörerin wechselt und den Kindern Zeit gibt, ihre Beiträge einzubringen und zu beenden.

Während der gesamten Sequenz zeigt die FaBe im Sinn der *Adaption* grosses Interesse an den Beiträgen der Kinder. Die Kinder zeigen ihr immer wieder, was sie gerade kneten und stellen Fragen zu Werkzeugen oder bitten um Hilfestellungen. Die FaBe reagiert darauf mit Anerkennung, Rückfragen oder ergänzenden Ideen, so dass die Kinder in ihren Beiträgen wertgeschätzt und zu weiteren Beiträgen angeregt werden. Durch Verständnisfragen oder das Reformulieren zeigt sie sich als engagierte ZuhörerIn, der das Verstehen der kindlichen Äusserungen wichtig ist.

Ein zentrales Kriterium der Evaluation ist die *Anregung*: Dabei sollten die Kinder angeregt werden, eigene mündliche Beiträge zu formulieren. Die FaBes sollten Kinderbeiträge aufgreifen und durch Fragen die Kinder ermutigen, die eigenen Beiträge weiterzuentwickeln. Um dies umzusetzen, greift die FaBe bei sprachlichen Unsicherheiten, Schwierigkeiten oder Fehlern in vielen Situationen auf implizite Korrekturen zurück und expandiert die Beiträge der Kinder. Im Folgenden, sehr kurzen Beispiel lassen sich sowohl Wiederholung wie auch Anregung beobachten, da die FaBe den Beitrag des Kindes expandiert:

(06_00:04:35-00:04:48)

- | | | |
|----|-------|---|
| 01 | Kind: | da abe MOON |
| 02 | FaBe: | en MOnd isch das GENau
machs ch no en MOnd |
| 03 | Kind: | jA |
| 04 | FaBe: | tuesch_s mit_em förmli usSTÄCHE |

Anregung beinhaltet auch das Kriterium, Gespräche der Kinder untereinander zu fördern und Kinder immer wieder einzubinden. Es hat sich gezeigt, dass in vielen Gesprächen in Kitas die Kommunikation immer wieder über die FaBes läuft. Die Kinder diskutieren im Spiel untereinander, allerdings ist bei Anwesenheit einer FaBe und solch gezielten Settings oft die FaBe im Mittelpunkt. Es konnte dabei beobachtet werden, wie FaBes versuchen, die Gespräche an die Kinder weiterzuleiten und so ein Gespräch untereinander anzuregen (redirect, Reichmann, 2020). Im vorliegenden Beispiel stellt ein Kind eine Schnecke her und ein anderes Kind wendet sich an die FaBe:

(06_00:04:55-00:05:10)

- 01 Kind: snäpli HA
02 FaBe: was möchtisch DU?
03 Kind: <<auf anderes Kind zeigend> SNÄpli>
04 FaBe: aha es SCHNÄggli
hm <<auf anderes Kind blickend>frög mal> de K wie_n er_s macht

Auf diese Aufforderung hin fragt das angesprochene Kind den Jungen K. zwar nicht, aber K. beginnt sofort zu erklären, wie er mit Knete eine Schnecke herstellen konnte. Das Gespräch und die Sprachfördersituation wird so fortgeführt, allerdings löst sich das Gespräch nicht von der FaBe.

Sprachliche Förderung meint auch, dass die FaBe *sprachliche Mittel* einsetzt, um das Verstehen der kindlichen Äusserungen zu unterstützen oder dass Formulierungen modelliert und Wortschatz unterstützt werden. Die FaBe begleitet die eigenen Handlungen sowie die der Kinder kontinuierlich sprachlich und benennt Vorgehensweisen, Gegenstände oder Farben. Diese Handlung ist in vielen Sequenzen der Videoaufnahme zu beobachten und zeigt, dass die FaBe versucht, den Kindern sowohl Wortschatz wie auch *sprachliche Mittel* zur Verfügung zu stellen. Während dieser Sequenzen, die immer wieder an Benennungsübungen erinnern, ist beobachtbar, dass die FaBe versucht, mehrere Kinder zu involvieren und sie sprachlich einzubinden.

Eine Szene zeigt dies besonders deutlich: Ein Kind tut so, als würde es Wasser kochen, um damit Essen zuzubereiten – inspiriert von den vielen Lebensmitteln, die die Kinder zuvor aus Knetmasse geformt haben. Die begleitenden Äusserungen des Jungen sind zunächst unverständlich, doch die FaBe antizipiert korrekt, dass es sich um Wasser handelt und präzisiert die Aussagen fragend, sodass die Gruppe den Beitrag versteht. Daraufhin entsteht unter zwei Kindern eine Diskussion zu Wasser und was damit gekocht werden kann. In dieser Sequenz bringt sich die FaBe immer dann ein, wenn ein Kind sich im Gespräch nicht verständlich genug ausdrücken kann und bietet den Kindern damit *sprachliche Mittel* an.

Ähnliche Situationen zu den vier Dimensionen konnten in verschiedenen Kitas beobachtet werden. Auf Grund dieser Beobachtungen können vor allem zwei wichtige Aspekte festgehalten werden. Im Kita-Alltag ist erstens das eigene sprachliche Handeln und die aktive Teilnahme und Leitung von Gesprächen durch die FaBe zentral. Die Kinder sprechen im ungestörten Spiel miteinander, aber in gezielten Settings muss sich die FaBe bewusst einbringen, die Kinderbeiträge aufnehmen und mit ihren Äusserungen Vorbild und Vermittlerin sein. Der FaBe kommt damit eine aktive Rolle in den Sprachfördersituationen zu, bei denen sie nicht nur mit Hilfestellungen und impliziten Korrekturen eher im Hintergrund dabei ist, sondern auch als Gesprächsleiterin die Kinder immer wieder ins Gespräch einbindet, implizit korrigiert, Beiträge weiterspinnt und auch *sprachliche Mittel* durch Benennungen von Handlungen und Gegenständen sowie das Vormachen von sprachlichen Mustern verfolgt. In dieser Rolle rahmt die LP die Gespräche der Kinder und schafft damit Raum für gezielte Sprachförderung.

Zweitens wird deutlich, dass auch manuelle Tätigkeiten wie Kneten (oder vergleichbare Tätigkeiten wie z. B. Lego spielen) wertvolle Grundlagen für Sprachfördersituationen bietet. Zentral scheint, dass die Kinder ihrem Interesse entsprechend aktiv sein können, die FaBe sich ihrer Rolle bewusst ist und die interessengeleiteten Beiträge, Fragen und Produkte als Ausgangspunkt für sprachliche Interaktionen und als Sprachfördersituationen wahrnimmt.

Mit diesem Beispiel, das exemplarisch für weitere ähnliche Beobachtungen steht, wird deutlich, dass nicht nur über Bilderbücher wertvolle Sprachsituationen entstehen, sondern auch andere, alltägliche Situationen und Aktivitäten im Kita-Alltag als gute Grundlage für Sprachfördersituationen genutzt werden können. Im nächsten Beispiel soll verdeutlicht werden, wie wichtig die Rolle einer FaBe ist, damit dies gelingt.

Ungenutztes Potenzial der Sprachförderung (Kita 29)

Die Kita, die als nächstes Beispiel hinzugezogen wird, ist eine mittelgrosse Kita mit knapp über 30 Betreuungsplätzen und tiefem Sozialindikator. Zwei Kinder, ein Junge und ein Mädchen, sind im KiD Programm. Ihre zweitsprachlichen Fähigkeiten sind eher tief und ein klarer Förderbedarf ist ausgewiesen. Am Tag der

Videografie waren die beiden Programmkinder nicht anwesend, die Sequenz wurde aber bewusst gewählt, da das sprachliche Handeln der FaBe im Zentrum steht.

Entsprechend einer *Rahmung und Steuerung* werden die Kinder, wie im vorhergehenden Beispiel auch in dieser Sequenz dazu eingeladen, mit Knetmasse zu arbeiten. Die FaBe setzt sich mit fünf Kinder in einen Kreis, um in die Tätigkeit des Knetens einzutauchen. Der Einstieg ist grundsätzlich anregend gestaltet; die Knetmasse ist unter einem Tuch versteckt und wird gemeinsam enthüllt.

Gemeinsam mit den Kindern setzt sich die FaBe an einen Tisch, um zu kneten. Wie im vorhergehenden Beispiel aufgezeigt, entsteht eine gute räumliche Bedingung für sprachliche Interaktion, wenn sich die FaBe mit den Kindern an einen Tisch setzt und sich alle auf Augenhöhe befinden. Auch der Einstieg, der das Interesse der Kinder wecken soll, ist gelungen. Allerdings hat die FaBe in diesem Beispiel den Arbeitsplatz vorher nicht eingerichtet. Es fehlen Werkzeuge zur Bearbeitung der Knetmasse und die Schachtel mit der Knetmasse ist noch verschlossen. Die Kinder sitzen schliesslich schweigend um den Tisch, während die FaBe immer wieder aufsteht, um einzelne Dinge zu holen. Durch diese Unterbrechungen und das Warten hat die Sequenz für die Kinder keinen richtigen Startpunkt und bietet keine Gelegenheit, sprachlich bereits in die Situation einzutauchen.

Die Kinder reagieren im beschriebenen Einstieg interessiert auf die bevorstehende Aktivität und äussern sich zu den abgebildeten Farben. Dies bildet eine gute Voraussetzung für *Adaption und Anregung*. Die FaBe versäumt es jedoch, dieses Gesprächsinteresse aufzugreifen und mit den Kindern über die Farben zu sprechen. Dies wären wichtige Momente, um den Kindern durch engagiertes Zuhören Interesse zu zeigen und an die Kinderbeiträge anzuschliessen. Diese Elemente der *Adaption*, in der eine FaBe Gesprächsinitiativen der Kinder erkennt und aufnimmt und mögliche Verständnisprobleme mit ihnen klärt, sind wichtige Voraussetzungen für gelingende Sprachfördersituationen. In der folgenden Szene, in der die FaBe in die Knetsequenz einführt, reagiert ein Kind auf die präsentierte Kiste, in dem es darauf zeigt und Wissen dazu mitteilen möchte. Das Kind zeigt auf abgebildete Farben, woraufhin die FaBe ohne darauf einzugehen, ihre Einstiegsfrage wiederholt.

(29_00:00:40-00:00:49)

- 01 FaBe: ah was isch das
- 02 Kind: das ist KEIM (zeigt auf Kiste)
- 03 FaBe: <<in die Runde blickend>was isch> DAS
- 04 Kind (Kind zeigt auf Farbe auf Kiste)
- 05 FaBe: <<die Kiste kippend > WEISS öpper> was das isch

Ähnliches zeigt sich am Schluss der Sequenz. Während der letzten zehn Minuten reagiert die FaBe kaum mehr auf Kinderäusserungen, ihre Antworten beschränken sich auf kurze Aussagen. Drei der Kinder sind nicht mehr mit Kneten beschäftigt, während zwei weiterhin aktiv sind und Knetmasse durch eine Presse drücken. Die FaBe beginnt jedoch bereits mit dem Aufräumen und richtet ihre Kommunikation fast ausschliesslich an eine zweite FaBe, die sich im Verlauf der Sequenz ebenfalls an den Tisch gesetzt hat.

(29_00:51:40-00:51:53)

- 01 Kind: je JE ? ich han da vorne müsse SCHNI:de
- 02 FaBe: häsch verschiedni farbe
- 03 Kind: (presst weiter Knetmasse)
- 04 FaBe: <<aufräumend> JA ich gsehn_s>

(29_00:52:27-00:52:40)

- 01 Kind: <<an FaBe gerichtet> ui es gaht NÜMe ine>
(10.0)
- 02 FaBe <<an Kollegin gerichtet> chasch mir das det Hlne gä:?:>

Aus sprachdidaktischer Sicht wäre es – wie im vorherigen Beispiel gezeigt – wünschenswert gewesen, dass die FaBe die Kinder sprachlich begleitet, offene Fragen stellt, eigene Sprachhandlungen modelliert und den Kindern hilft, ihre Beiträge weiterzuspinnen und die Beiträge erweitert oder vertieft.

Wie in beiden Transkripten zu erkennen ist, interagiert die FaBe gelegentlich sprachlich mit den Kindern, jedoch nicht auf der Interessenebene der Kinder.

Als Unterstützung zur Unterstützung von sprachlichen Mitteln wird im Rahmen des Programms mit dem sogenannten «Vergissmeinnicht der Sprachförderung» (Löffler & Vogt, 2020, S. 6) gearbeitet. In der video-grafierten Sequenz wird deutlich, dass die FaBe sich primär auf die Wortschatzförderung (lexikalische Mittel) konzentriert. Während der Verteilung der Knete an die Kinder benennt die FaBe stets die Farben. Auch begleitet sie die eigenen Handlungen und entstandenen Knetprodukte mit Wortschatzäusserungen.

So knetet sie beispielsweise eine Herzform und legt sie einem Jungen hin, der darauf sprachlich kaum reagieren kann – es fehlen ihm die sprachlichen Mittel wie Wortschatz und entsprechende Redemittel.

(29_00:07:15-00:07:41)

- 01 FaBe: lueg EMAI N <<Herz aus Knetmasse ausstechend> ich tuen
das Herz USStäche>
WOW, lueg emal (zeigt dem Kind das Herz)
- 02 Kind: (drückt mit Finger auf Herz)
- 03 FaBe: es HERz
- 04 Kind: (dreht und untersucht Herz)
- 05 FaBe: MI:s (nimmt Herz zu sich)

Diese Beobachtungen verdeutlichen, dass die sprachlich bewusste Handlung der FaBe zentral ist, um mit Kindern in einen dialogischen Austausch zu treten. Ohne das gezielte Einsetzen Sprache, also durch das Stellen von offenen Fragen, das Anregen der Kinderbeiträge sowie das Bereitstellen von sprachlichen Mitteln durch die FaBe erhalten Kinder weniger Möglichkeiten, sich einzubringen. Ebenso ist es entscheidend, dass die FaBe auf kindliche Interessen eingeht, um sprachförderliche Interaktionen zu ermöglichen.

3 Fazit: Sprachförderung im Kita-Alltag – Erkenntnisse

Die detaillierte Analyse der Bilderbuch- und Knetsequenzen zeigt, wie bedeutend die Rolle der FaBe für die sprachliche Entwicklung von Kindern im Kita-Alltag ist und wie ihr sprachliches Handeln die Interaktionsqualität fördert. Sprachförderung gelingt nicht automatisch durch das Vorhandensein von Materialien oder Aktivitäten – sie entsteht durch bewusst gestaltete Interaktionen, die sich an den Interessen und sprachlichen Möglichkeiten der Kinder orientieren.

Kinder aktiv einbinden

Kinder können immer sprachlich beteiligt werden, wenn ihnen Raum gegeben und ihre Beiträge ernst genommen werden. In beiden Bilderbuchsequenzen wird deutlich, dass Kinder – unabhängig von ihrem Sprachniveau – aktiv in Gespräche eingebunden werden können. Die FaBes schaffen Raum für kindliche Beiträge, greifen diese auf und ermöglichen es den Kindern, eigene Gedanken zu entwickeln und zu teilen. Besonders das Fokuskind in Kita 50 zeigt, wie stark Kinder sich beteiligen, wenn sie sich gesehen und gehört fühlen, auch wenn die sprachlichen Fähigkeiten noch starken Förderbedarf aufweisen. Die FaBe unterstützt dies durch gezielte Gesprächssteuerung, klare Regeln und eine wertschätzende Haltung. Es ist eine bewusste *Anregung* zu beobachten und *sprachliche Mittel* werden angeboten. In Kita 92 wird sichtbar, wie Kinder mit fortgeschrittener Sprachkompetenz bereits viel komplexere Sachthemen diskutieren können, wenn ihnen ausreichend Raum gegeben wird. Isler et al. (2024a) konnten nachweisen, dass das

2 Die fünf Aspekte dieses «Vergissmeinnicht der Sprachförderung» sind *Redirect*, *Fragetechniken*, *Verbalisieren*, *Modellierungstechniken* und *Wortschatzförderung*. Dabei steht der Dialog mit den Kindern im Mittelpunkt (Löffler & Vogt, 2020, S. 6).

Kindergartenalter eine wichtige Phase für den Erwerb von mündlichen Textfähigkeiten ist. Diese und vergleichbare Sequenzen zeigen auf, dass bereits in vorschulischen Institutionen ein wichtiger Grundstein für den Erwerb oder den Ausbau mündlicher Textfähigkeiten gelegt werden kann.

Am Beispiel der Knetsequenz der Kita 06 wird aber auch deutlich, dass sprachliche Interaktion nicht nur dann möglich ist, wenn ein sprachliches Instrument wie ein Bilderbuch zu Grunde liegt. Auch bei anderen alltäglichen Tätigkeiten in der Kita können sprachförderliche Situationen mit hoher Interaktionsqualität entstehen, wenn die FaBe die Gesprächsinteressen der Kinder aufnimmt, sie sprachlich unterstützt und an ihre Beiträge anknüpft.

Kindliche Interessen als Ausgangspunkt für Sprache

Kindliche Interessen sind der Schlüssel zu lebendigen und bedeutungsvollen Gesprächen. Ein zentrales Merkmal gelingender Sprachförderung ist die Orientierung an den Interessen der Kinder. In Bilderbuchsequenzen gelingt dies durch offene Fragen, die an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen. In der gelungenen Knetsequenz (Kita 06) zeigt sich, dass auch andere Situationen wertvolle Sprachförderungen ermöglichen, wenn nämlich die FaBe auf kindliche Impulse reagiert, etwa wenn ein Kind eine Schnecke formt und ein anderes neugierig wird. Die FaBes sollten, ebenso wie die Lehrpersonen im Kindergartenalltag (Isler et al., 2024a) in verschiedensten Situationen möglichst viele Gelegenheiten nutzen, um ein Gespräch zwischen den Kindern zu initiieren und damit weitere Sprachsituationen zu schaffen.

Durch die Beobachtungen in der Kita 29 wird deutlich, dass wertvolle Gelegenheiten zur Sprachförderung verpasst werden, wenn die FaBe nicht auf kindliche Interessen und Äußerungen reagiert.

Mimik, Gestik und Betonung als Schlüssel zur Verständlichkeit

Mimik, Gestik und Intonation sind unverzichtbare Mittel, um Inhalte verständlich und ansprechend zu vermitteln. In beiden Bilderbuchbeispielen ist klar erkennbar, wie wichtig nonverbale Mittel sind: Die FaBes setzen Mimik, Gestik und eine lebendige Intonation gezielt ein, um Inhalte zu vermitteln und die Aufmerksamkeit der Kinder zu halten. Besonders in Kita 50 wird die Geschichte expressiv erzählt, Emotionen werden mimisch dargestellt und sprachliche Äußerungen der Kinder werden durch Gestik unterstützt. Diese Mittel sind besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache essenziell, da sie das Verstehen erleichtern und die Beteiligung fördern.

Sprachliche Mittel bewusst einsetzen – Modellieren und Wortschatz erweitern

Sprachliche Mittel wie Modellierung, Wortschatzarbeit und Reformulierungen unterstützen Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung. In gelungenen Sprachfördersituationen nutzen FaBes sprachliche Mittel gezielt, um die Kinder sprachlich zu unterstützen. Sie reformulieren unklare Aussagen, bieten korrekte Formulierungen an und erweitern den Wortschatz durch Benennungen und Modellierungen. In Kita 06 wird dies besonders deutlich: Die FaBe begleitet die Handlungen sprachlich, benennt Werkzeuge und Materialien und bietet sprachliche Alternativen an.

Die Rolle der FaBe muss aktiv und sprachbewusst sein

Die Beispiele zeigen, dass die Rolle der FaBe entscheidend ist. Sie muss ihre Rolle aktiv und bewusst wahrnehmen, um Sprachförderung gezielt zu ermöglichen. Die FaBe muss nicht nur zuhören, sondern auch Gespräche initiieren, steuern und weiterentwickeln. Die tragende Rolle der FaBe ist vergleichbar mit der bewussten sprachlichen Gestaltung durch die Lehrperson im Kindergarten. Isler et al. (2024a) konnten nachweisen, dass eine gute Erwerbsunterstützung durch die Lehrperson die mündlichen Textfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern tendenziell positiv beeinflussen. In der Evaluation des KiD-Projekts konnte nur ein schwacher Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Projekt und der Zunahme von sprachlichen Fähigkeiten nachgewiesen werden – und dies einzig für die Gruppe der Kinder mit besonders schwachen Deutschkenntnissen. Durch die gezielte Beobachtung der vier Kitas, die exemplarisch für Beobachtungen in weiteren Videosequenzen stehen, wird deutlich, welche zentrale Rolle die FaBe hinsichtlich der Sprachförderung hat. Das Schaffen von kommunikativen Situationen ist eine gute Ausgangslage für Sprachförderung. Damit die FaBes diese aktive Rolle einnehmen und professionell handeln können, ist eine stetige, sprachliche Professionalisierung der FaBes zentral. Damit die Coaches die FaBes gezielter unterstützen können,

wurden im Zusammenhang mit der Evaluationsstudie Weiterbildungsvorschläge und -hinweise erarbeitet (Schneider et al., 2024).

Diese Erkenntnisse machen deutlich, dass Sprachförderung im Kita-Alltag nicht an bestimmte Materialien oder Situationen gebunden ist, sondern an die Qualität der Interaktion. Wenn die FaBe sprachlich präsent ist, auf die Kinder eingeht und ihre Beiträge wertschätzt, entstehen auch im Alltag – beim Bilderbuchlesen oder beim Kneten – reiche, förderliche Sprachsituationen, die die Kinder in ihrer Entwicklung nachhaltig unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Waxmann.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung und Bildungsstatistik. (2025). *Die Schulen im Kanton Zürich 2024/2025*. Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Geisler, D. (2011). *Mein Körper gehört mir!* Loewe Verlag.
- Isler, D., Hefti, C., Schönberger, J., & Sticca, F. (2024a). Alltagsgespräche als Erwerbskontexte mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten: Eine randomisierte kontrollierte Interventionsstudie zur Professionalisierung von Lehrpersonen der Schuleingangsstufe. *Didaktik Deutsch*, 29(57), 27-57. <https://doi.org/10.21248/dideu.734>
- Isler, D., Hefti, C., Schönberger, J., & Sticca, F. (2024b). Sprachbildung im Kindergartenalltag – Entwicklung des Instruments EULE zur Einschätzung des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns. *Swiss Journal of Educational Research*, 46(3), 138–152.
- Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Simoni, H., & Frei, D. (2017). *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Jambreus, M., & Grob, A. (2024). *Sprachstanderhebung Stadt Zürich | 2024*. Universität Basel, Fakultät für Psychologie.
- Keller, K., & Grob, A. (2013). Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 169–180. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000102>
- Kunkel, D. (2016). *Das kleine Wir*. Carlsen Verlag.
- Lengyel, D. (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 273–285). Waxmann.
- Vogt, F. (2019). *Offerte Kita-integrierte Deutschförderung*. PHSG.
- Löffler, C., & Vogt, F. (Hrsg.). (2020). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (2., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Löffler, C., Vogt, F., Haid, A., Itel, N., Reichmann, E., Schönfelder, M., & Zumwald, B. (2015). Materialien. Vergissmeinnicht der Sprachförderung. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Sprachförderung im Kita Alltag* (S. 93-111). Ernst Reinhardt Verlag.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. wbv Media.
- Schneider, H., Holte, M., Neugebauer, C., & Usul, B. (2024). *Wirkungsüberprüfung Kita-integrierte Sprachförderung und Empfehlungen zu deren Weiterentwicklung. Bericht zu Handen des Sozialdepartements sowie des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich*. Pädagogische Hochschule Zürich. Download unter <https://www.stadt-zuerich.ch/de/aktuell/publikationen/2025/evaluationsbericht-wirkungsueberpruefung-kita-integrierte-sprachfoerderung-empfehlung-weiterentwicklung.html>
- Titz, C., & Hasselhorn, M. (2017). Sprachförderliche Massnahmen im Elementarbereich: Ein erfolgversprechender Weg zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 287–297). Waxmann.
- Vogt, F., Stern, S., & Fillietaz, L. (Hrsg.). (2022). *Frühe Sprachförderung: Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz (Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation)*. Pädagogische Hochschule St. Gallen; Infrac; Université de Genève. <https://phsg.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll3/id/1659>

Autor:innen

Maja Holte ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zug im Bereich Deutsch und Deutsch als Zweitsprache. In ihrer Tätigkeit als Dozentin, im Rahmen des CAS DaZIK an der PHZG und in der Weiterbildung von FaBes im sprachlichen Bereich setzt sie sich vertieft mit der Frage von früher sprachlicher Bildung von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache auseinander.

Hansjakob Schneider war bis zu seiner Pensionierung Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik sowie für Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Forschungsschwerpunkte waren frühe Sprachentwicklung, Lese- und Schreibforschung sowie Forschung zu literaler Sozialisation. Er war der Leiter des im vorliegenden Beitrag dargestellten Evaluationsprojekts.

Betül Usul ist DaZ-Lehrerin und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Bereich Deutsch und Deutsch als Zweitsprache. Im Rahmen des QUIMS-Programms setzt sie sich mit Fragen der Chancengerechtigkeit auseinander und gestaltet schulinterne Weiterbildungen für Lehrpersonen mit einem Schwerpunkt auf früher Sprachbildung. Zudem war sie an Forschungsprojekten zur frühen Sprachbildung in Spielgruppen und im Kindergarten beteiligt.

Anhang

Raster zur Auswertung des sprachfördernden Handelns von FaBes nach Schneider et al., (2024, S. 35ff.). Das Raster basiert auf dem Instrument «Einschätzung des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns» (EULE, Isler et al., 2024b)

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 <i>sprachliche Mittel</i> 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 <i>sprachliche Mittel</i> 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

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

Actions favorisant le développement du langage menées par les professionnel.les dans les crèches

Maja Holte, Hansjakob Schneider et Betül Usul

Résumé

La contribution porte sur la qualité des interactions et les pratiques langagières des assistant·es socio-éducatifs/ves (ASE) dans des crèches zurichoises. Elle repose sur l'évaluation du programme de promotion linguistique « Gut vorbereitet in den Kindergarten », réalisée par la HEP Zürich pour le compte de la Ville de Zurich. Des situations quotidiennes ont été filmées dans 19 crèches et analysées à l'aide de l'instrument EULE, qui évalue la qualité des pratiques favorables au langage selon quatre dimensions : cadrage et pilotage, adaptation, stimulation et moyens linguistiques. Pour cette contribution, sur la base des résultats de l'évaluation, certaines séquences sont analysées plus en détail. Les situations dans lesquelles les ASE utilisent de manière ciblée la mimique et la gestuelle en plus des énoncés verbaux et qui tiennent compte des intérêts des enfants se révèlent particulièrement efficaces. L'étude souligne le rôle actif des ASE comme animateur·rice·s de la conversation, qui créent des environnements favorables à l'apprentissage linguistique par une action langagière consciente.

Mots-clés

éducation de la petite enfance ; crèche ; promotion intégrée du langage ; allemand langue seconde ; Ville de Zurich

Cet article a été publié dans le numéro 1/2026 de forumlecture.ch

L'azione di promozione linguistica del personale specializzato negli asili nido

Maja Holte, Hansjakob Schneider e Betül Usul

Riassunto

Il contributo analizza la qualità dell'interazione e l'operatività linguistica adottate dagli specialisti dell'educazione attivi negli asili nido della città di Zurigo. Alla base dello studio vi è la valutazione del programma di promozione linguistica «Gut vorbereitet in den Kindergarten», condotta dall'Alta scuola pedagogica di Zurigo (PH Zürich) su incarico della Città di Zurigo.

Sono state videoregistrate situazioni di vita quotidiana in 19 asili nido e successivamente analizzate sulla base dello strumento EULE, che valuta la qualità delle azioni di promozione linguistica secondo quattro dimensioni: strutturazione e guida, adattamento, stimolazione e mezzi linguistici. Nel presente contributo, alcune sequenze sono state nuovamente analizzate in modo approfondito, sulla base dei risultati della valutazione, con particolare attenzione alla qualità dell'interazione.

Risultano particolarmente efficaci le situazioni in cui i professionisti, oltre alle espressioni verbali, utilizzano in modo mirato mimica e gestualità orientandosi agli interessi dei bambini. Lo studio evidenzia il ruolo attivo dei professionisti come guide della conversazione, capaci, attraverso azioni consapevoli di promozione del linguaggio, di creare ambienti di apprendimento linguistico favorevoli.

Parole chiave

educazione precoce, asilo nido, sostegno linguistico integrato nella vita quotidiana, tedesco come seconda lingua, Città di Zurigo

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2026 di forumlettura.ch

Professional practice in language-support for childcare centres

Maja Holte, Hansjakob Schneider and Betül Usul

Abstract

This article examines the quality of interactions and the language-related practices of childcare professionals ('FaBes') at daycare centres in Zurich. It is based on the evaluation of the language support programme 'All set for kindergarten' (German: 'Gut vorbereitet in den Kindergarten'), conducted by the Zurich University of Teacher Education (PH Zürich) on behalf of the City of Zurich.

Everyday situations in 19 daycare centres were videotaped and analysed using the instrument 'EULE', which assesses the quality of language-supportive practices according to four dimensions: structuring and guidance, adaptation, stimulation and linguistic means. For this article, selected scenes were re-analysed in greater depth with a focus on the quality of interactions and drawing on the evaluation results.

Particularly effective are situations where FaBes deliberately use facial expressions and gestures alongside verbal utterances and also respond to children's interests. This study highlights the active role of FaBes as facilitators of dialogue who, through intentional language use, create supportive language learning environments.

Keywords

early childhood education, childcare centre, integrated language support in everyday contexts, German as a Second Language, City of Zurich

This article was published in the 1/2026 issue of *leseforum.ch*

