

Von Brüchen und Brücken – Perspektiven von pädagogischen Fachpersonen auf durchgängige Sprachförderung am Übergang ins formale Bildungssystem

Pascale Schaller, Larissa Troesch, Britta Juska-Bacher und Christoph Till

Abstract

Das Hochschulentwicklungsprojekt «bisKidS» der PHBern dokumentierte im Hinblick auf die Angebotsentwicklung in der Lehre am Institut Primarstufe und am Institut für Heilpädagogik, wie Fachpersonen in Berner Kindertagesstätten (Kitas), Spielgruppen und im 1. Zyklus alltägliche Situationen zur integrierten Sprachförderung nutzen. Dabei wurde auch dem Professionsverständnis der Beteiligten in Bezug auf die Nutzung alltäglicher Interaktionssituationen für die Sprachförderung nachgegangen. Besonders fokussiert wurde der Vergleich von Fachpersonen aus der Kita und der Spielgruppe mit Kindergartenlehrpersonen, da sich die pädagogischen Fachkräfte aus dem Vorschulbereich und aus dem Kindergarten in Bezug auf die institutionellen Bedingungen, Ausbildungen und pädagogischen Haltungen unterscheiden. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf eine Fragebogen-Erhebung im Rahmen des Projekts. Ziel des Beitrags ist es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Einstellungen, Haltungen und dem sprachförderlichen Handeln der Fachpersonen herauszuarbeiten – mit besonderem Augenmerk auf institutionelle Übergänge und professionelle Selbstverständnisse. Nach einer Einordnung des Projekts und der hier fokussierten Fragestellung in den Kontext aktueller Forschungsbefunde zur frühen Sprachbildung am Übergang in den Kindergarten werden Anlass, Ziele, Projektteile und die generierten Daten des Hochschulentwicklungsprojekts beschrieben. Dabei wird auf die im Rahmen des Projekts durchgeführte Fragebogen-Erhebung besonders eingegangen. Im Ergebnisteil werden die Resultate aus dieser Fragebogen-Erhebung zuerst methodisch vorbereitet und dann inhaltlich dargelegt und in einem abschliessenden Kapitel schliesslich mit Bezug auf den Forschungskontext diskutiert und eingeordnet. Die Resultate zeigen, dass die Fachpersonen aus vorschulischen und schulischen Institutionen die Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Institution in ihrer Qualität unterschiedlich beurteilen. Ebenfalls weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Sprachfördermassnahmen unterschiedlich gewichtet werden. Darüber hinaus legen die Einblicke in die Daten nahe, dass besonders in vorschulischen Institutionen, aber auch bei Lehrpersonen des 1. Zyklus eine Professionalisierung in Hinblick auf sprachförderliche Modellierungstechniken in interaktiven Situationen angezeigt ist.

Schlüsselwörter

frühe alltagsintegrierte und durchgängige Sprachförderung, Kita – Spielgruppe – 1. Zyklus, Übergang Vorschule und Kindergarten

⇒ *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

Pascale Schaller, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung und Entwicklung, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, pascale.schaller@phbern.ch

Larissa Maria Troesch, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Primarstufe, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, larissa.troesch@phbern.ch

Britta Juska-Bacher, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Primarstufe, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, britta.juska@phbern.ch

Christoph Till, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Heilpädagogik, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, christoph.till@phbern.ch

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

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

Von Brüchen und Brücken – Perspektiven von pädagogischen Fachpersonen auf durchgängige Sprachförderung am Übergang ins formale Bildungssystem

Pascale Schaller, Larissa Troesch, Britta Juska-Bacher und Christoph Till

1. Einleitung und Fragestellung

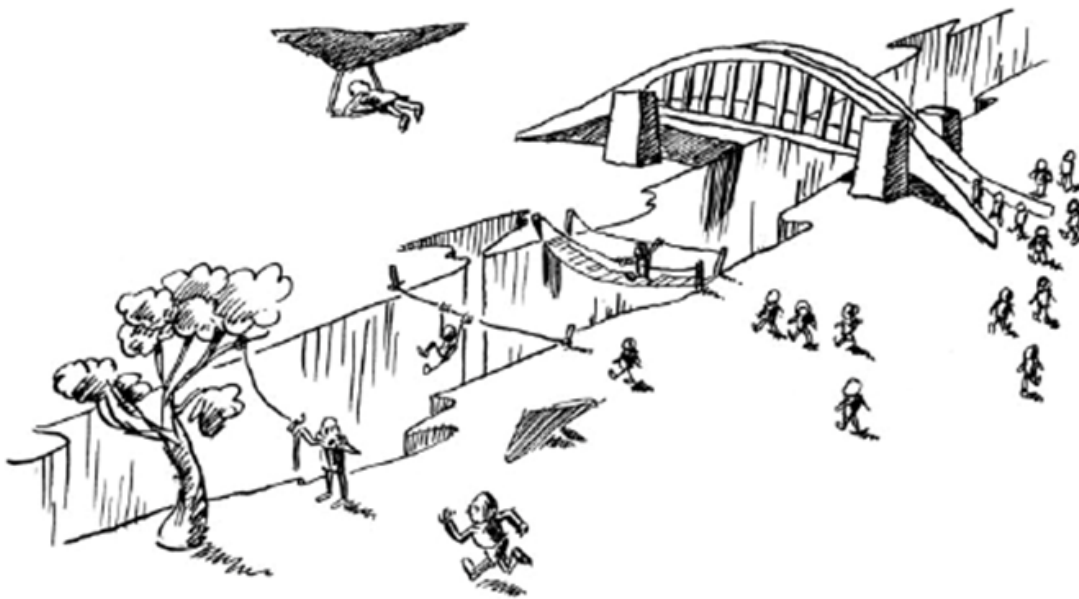


Abbildung 1: Many bridges. Cartoon: Bernard Caleo, aus: Huser, C., Dockett, S. & Perry, B. (2016). Transition to school: revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 439–449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102414>, S. 444.

«Ja, ich sehe ein bisschen alle Szenarien. Die Kinder, die da wirklich über die Brücke rennen, also denen es einfach geht, aber auch Kinder, die im Seil hängengeblieben sind, weil sie es nicht auf die andere Seite geschafft haben, und dann eine Person brauchen, welche sie wieder zieht, jemand, der ihnen hilft. Aber was es noch zu sagen gilt, ist, ich habe das Gefühl, es schaffen es am Schluss dann alle. Eben nicht, dass dann eins abstürzt, es hat vielleicht mehr Unterstützung nötig, aber schaffen tun sie es.»

Der vorangestellte transkribierte Gesprächsausschnitt stammt aus einem Interview mit einer Gruppenleiterin einer sprachlich sehr heterogenen Stadtberner Kita, das im Rahmen des Hochschulentwicklungsprojekts «bisKids – von der Vorschule bis zum Kindergarten – integrierte durchgängige Sprachbildung» der PHBern geführt wurde. Der Gruppenleiterin war im leitfadengestützten Interview als Gesprächsstimulus das oben abgedruckte Bild «Many bridges» vorgelegt worden. Im Gespräch ging es um Übergänge, die Kinder meistern müssen, wenn sie vom Elternhaus in die Kita und später von der Kita in den Kindergarten gehen, und um die Frage, ob und wie die Kinder diese Übergänge meistern und wie sie von den Fachpersonen aus dem Frühbereich begleitet werden.

Kinder sind in ihrer Bildungsbiografie mit vielen Übergängen konfrontiert, und zwar auf der vertikalen wie auch auf der horizontalen Ebene (Gogolin, 2020; Titz et al., 2017): «Vertikal» meint die Übergänge im zeitlichen Verlauf: von der Kita in den Kindergarten oder vom Kindergarten in die 1. Klasse. Unter «horizontalen» Übergängen verstehen wir Übergänge zwischen Bildungs- und Betreuungsorten, die Kinder in einer bestimmten Lebensphase parallel immer wieder durchlaufen: vom Hort in den Kindergarten, aber ebenso

vom Elternhaus in die Kita. Vertikale Übergänge gestalten sich dabei als Transitionen, in denen ein Kita-Kind zu einem Kindergarten-Kind wird (Carigiet et al., 2020), womit verschiedene Herausforderungen, aber auch Chancen verbunden sind. Horizontale Übergänge zeigen sich hingegen als wiederholtes Hin- und Herwechseln zwischen Orten und Institutionen, die im Leben des Kindes nebeneinander bestehen und das Kind zeitgleich betreuen. Diese Formen von Übergängen stellen je unterschiedliche Herausforderungen an die Kinder. Und beide Formen meistern Kinder unterschiedlich gut, wie das oben abgedruckte Bild visualisiert: Während einige Kinder im wahrsten Sinne des Wortes „Überflieger“ sind, gehen andere über eine eigens für sie gebaute Brücke und wieder andere müssen sich von einem Rand zum anderen hangeln. So ähnlich schildert es auch die genannte Gruppenleiterin aus einer Stadtberner Kita, die eine sprachlich und sozioökonomisch sehr heterogene Gruppe von Kindern betreut. Sie erkennt in ihrer Kindergruppe alle der abgebildeten Szenarien wieder und identifiziert im Gespräch die Erwartungen und auch die Ängste von Kindern und Eltern vor institutionellen Übergängen. Sie betont ebenfalls, dass es «am Schluss dann alle» schaffen, und unterstreicht dafür die Rolle der Fachperson: Es brauche solche, die ihnen «helfen», die sie «ziehen» und die «Unterstützung» bieten.

Sowohl das Bild als auch die Beschreibung der Gruppenleiterin aus der Kita sind u.E. bezeichnend für eine bedeutsame Transition im Leben eines Kindes, nämlich die Transition von der vorschulischen Kita oder Spielgruppe in den Kindergarten als Teil des formellen Bildungssystems. Die Transition von der Kita oder der Spielgruppe in den Kindergarten stellt in aller Regel einen Wechsel dar, mit dem auch unterschiedliche Sprachbildungsziele, unterschiedliche Professionsverständnisse und unterschiedliche Bedürfnisse, Herausforderungen und Ressourcen von Fachpersonen verbunden sind.

Den Übergang erleben nicht alle Kinder gleich und nicht alle Kinder reibungslos (Carigiet et al., 2020) und er ist in der Schweiz und in Hinblick auf die durchgängige Sprachbildung noch kein gemeinsam gestalteter und von allen beteiligten Fachpersonen gleichermassen begleiteter Übergang. Der Frage, welche Brüche sich in der aktuellen Praxis zeigen und welche Massnahmen sich aus Sicht der Fachpersonen als Brücken für den Übergang vom Kindergarten anbieten, widmet sich der vorliegende Beitrag: Er präsentiert empirische Erkenntnisse aus dem genannten Hochschulentwicklungsprojekt der PHBern, das der Frage nachging, wie unterschiedlich oder vergleichbar Sprachbildungsmassnahmen in Berner Kitas und Kindergärten gestaltet werden, wie unterschiedlich oder vergleichbar sich das Professionsverständnis in Bezug auf Sprachbildungsmassnahmen präsentiert und inwiefern sich das Bedürfnis nach Weiterbildungsmassnahmen im Bereich der Sprachförderung bei den verschiedenen Professionsgruppen überschneidet.

2. Brüche und Brücken – durchgängige Sprachbildung am Übergang von der Kita in den Kindergarten

Übergänge wie die Transition von der Vorschule in den Kindergarten stellen sowohl eine Chance für Weiterentwicklung und Wachstum als auch ein Risiko für Scheitern und Fehlentwicklungen dar. Das gilt auch – und für gewisse Kinder in besonderem Mass – für die sprachliche Entwicklung (Carigiet et al., 2020; Edelmann et al., 2018; Künzli & Isler, 2018). Wie erfolgreich Übergänge sind, hängt gemäss Griebel und Niesel (2011) auch von der Passung zwischen den mitgebrachten Kompetenzen und Ressourcen des Kindes und den Anforderungen der Übergänge ab. Aus Sicht der Sprachbildung heisst das: Einerseits muss den sprachlichen Ressourcen des einzelnen Kindes Rechnung getragen werden, andererseits aber müssen die Bedingungen des Umfelds in einer Institution so sein, dass sie eine Passung der (Sprach-)Kompetenzen und der (sprachlichen) Anforderungen möglich machen. Zu den Bedingungen gehören in Hinblick auf die Sprachbildung ein sprachsensibles Interaktionsverhalten der beteiligten Fachpersonen aus Spielgruppe, Kita und/oder Kindergarten, eine hohe Responsivität derselben und ein sprachförderliches Umfeld (Buschmann & Jooss 2011), welche zusammengefasst hilfreiche Bedingungen für die Gestaltung der Übergänge zwischen den verschiedenen Lebensbereichen darstellen. Diese Bedingungen sollten aus Sicht der Durchgängigkeit hergestellt bzw. optimiert werden, sodass mögliche Diskrepanzen zwischen mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen und den (sprachlichen) Anforderungen des Übergangs überbrückt werden können. Von einer solchen Förderung profitieren insbesondere auch Kinder mit anderen Familiensprachen oder eingeschränkten sprachlichen Vorerfahrungen (Gogolin & Lange, 2010).

2.1. Professionsverständnis in Bezug auf die Sprachbildung

Sprachförderung ist eine zentrale Aufgabe frühkindlicher Bildung. Schon lange vor dem Eintritt ins formale Bildungssystem entwickeln Kinder Grundkompetenzen, die später den schulischen und gesellschaftlichen Teilhabeerfolg massgeblich beeinflussen (Niesel & Griebel, 2013, S. 293). Aus diesem Grund sind vorschulische Betreuungsinstitutionen wie Kitas und Spielgruppen wichtige Orte für die Sprachbildung der Kinder (Neugebauer & Nodari, 2016). Eine kindgerechte Sprachförderung zielt darauf ab, über den Wortschatz und die Satzstrukturen, vor allem aber über authentische Gesprächsanlässe, das Sprachverständnis und die Sprachproduktion aller Kinder zu stärken, unabhängig von ihrer Herkunft oder ihrem aktuellen Sprachstand. In vorschulischen Einrichtungen geschieht das vorrangig alltagsintegriert, was bedeutet, dass Sprache beim Spielen, beim Vorlesen und in Alltagsritualen, z. B. im Morgenkreis, beim Znüni, der gemeinsamen Essenspause am Vormittag oder beim Verabschieden, bewusst genutzt und gefördert wird. Erzieherinnen und Erzieher modellieren im Idealfall korrekte Sprache, wiederholen sinnvoll und geben Impulse für kindliche Gesprächsbeiträge. Der Fokus liegt auf der Förderung der kommunikativen Kompetenzen. Dabei liegt der Schlüssel für eine wirksame alltagsintegrierte Sprachförderung in der Qualität der Interaktion zwischen Fachperson und Kind und in einem besonders responsiven Gesprächsverhalten der Fachperson (Buschmann, 2025). Die Fachpersonen begleiten den Spracherwerb situativ und arbeiten ohne fest etablierte Curricula oder standardisierte Verfahren (Jungmann et al., 2015). Besondere Bedeutung kommt dabei der Mehrsprachigkeit und einer sprachaufmerksamen Umgebung zu; die Mehrsprachigkeit der Kinder soll als Ressource genutzt werden, die Kinder sollen zu authentischen Gesprächen ermutigt und über verschiedene Wege an literale Erfahrungen herangeführt werden (Isler et al., 2017). Ziel dieser alltagsintegrierten Sprachförderung ist die Erweiterung des rezeptiven und produktiven Wortschatzes der Kinder, die Verbesserung des Sprachverständnisses und der sprachproduktiven Kompetenz, die Förderung der literalen Frühkompetenzen, die Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb sowie eine positive Einstellung zu Sprache und Kommunikation (Reber & Schönauer-Schneider, 2022). Ziele und Konzepte, an denen sich eine alltagsintegrierte Sprachförderung ausrichten könnte und sollte, liegen vor. Allerdings wissen wir aktuell nur wenig darüber, ob und in welcher Form die erwünschten Formen der alltagsintegrierten Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen tatsächlich auch bekannt sind und Anwendung finden. Theorieentwicklung, Forschung, pädagogische Praxis und deren Beforschung und Evaluation sind aktuell noch nicht optimal aufeinander abgestimmt (Zimmer et al., 2025, S. 109).

Ab dem Kindergarten erfolgt die Sprachförderung systematisch und curricular verankert, idealerweise im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung und eines sprachbewussten Unterrichts in allen Fächern und von allen beteiligten Fachpersonen. Die sprachlichen Kompetenzen werden gezielt durch das Training von Vorläuferfähigkeiten, durch Textarbeit sowie durch literale Aktivitäten in Zusammenhang mit Kinder- und Jugendliteratur, im Laufe der Primarschule auch durch Lese- und Schreibübungen und Grammatikvermittlung gefördert (Höfler et al., 2023). Die im Lehrplan 21 aufgeführten Kompetenzbereiche und Kompetenzen bilden dabei einen verbindlichen Rahmen, an dem Sprachbildungsmaßnahmen und Unterrichtsplanungen ausgerichtet sind. Auch hier sollte die Wertschätzung der mehrsprachigen Lebenswelten der Kinder in der didaktischen Konzeption eine besondere Rolle spielen (Schader, 2012), wobei die aktuelle pädagogische und didaktische Praxis diesen Anspruch nur partiell erfüllt: Die verschiedenen Erstsprachen der Kinder sind im Unterricht oft wenig präsent (Rellstab, 2021). Zudem zeigen sich Lehrpersonen zwar dem didaktisierten Miteinbezug anderer Erstsprachen in Liedern oder Ritualen gegenüber recht offen, begegnen aber etwa dem Codeswitching zwischen verschiedenen Sprachen mit Vorbehalt (Schaller & Schiesser, 2024). In vorschulischen Einrichtungen spielt eine verbindliche diagnostische Arbeit der Lehrpersonen eine untergeordnete Rolle – obwohl gerade ein systematisches Beobachten der sprachlichen Entwicklung der Kinder natürlich auch hier von Bedeutung ist (Espenhorst et al., 2026). Dabei begleiten und beurteilen sie die Kinder im 1. Zyklus vor allem formativ und haben dafür den individuellen Lernstand des Kindes und seine individuelle Entwicklung im Blick. Dennoch erhöhen die curriculare Verankerung der Sprachförderung und die Bedeutung der Bildungssprache für den Schulerfolg der Kinder auch den Druck auf die diagnostische Arbeit sowie auf die (systematische) Förderung der Sprachkompetenzen. Das führt im Schulalltag oft zu einer Fokussierung auf sprachformale Fertigkeiten statt auf Sprachhandlungskompetenzen.

Eine systematisch und curricular verbindliche Sprachbildung in der Schuleingangsstufe bedeutet nämlich nicht, dass die alltagsintegrierte Sprachförderung und ein auf den Sprachstand der Kinder abgestimmtes Sprachverhalten der Fachpersonen inklusive der Anwendung von Modellierungstechniken keine Rolle mehr

spielen. Im Gegenteil: Auch im formalen Bildungssystem kommt einer kohärenten alltagsintegrierten Sprachbildung grosse Relevanz zu (Vogt et al., 2015).

2.2. «Übergänge gestalten» als zentrales Handlungsfeld

Bereits in einem vor über zehn Jahren im Auftrag der Bildungsdirektion Zürich erarbeiteten Bericht zur durchgängigen Sprachbildung im Alter von 0 bis 6 Jahren definierten Sticca et al. (2013) basierend auf einer Expert:innenbefragung zentrale Handlungsfelder die durchgängige Sprachbildung betreffend; darunter den Bereich «Übergänge gestalten». Als konkrete Massnahmen wurden unter anderem Kooperationsvereinbarungen oder für die Kinder angelegte «kompetenzorientierte Dossiers» mit Informationen zur Entwicklung des Kindes (Sticca et al., 2013, S. 53–54) vorgeschlagen; dabei wird auch die Herausforderung des Datenschutzes thematisiert. Ein weiteres Handlungsfeld orten Sticca et al. (2013) insbesondere für Kitas, Tagesschulen und Spielgruppen beim Bedarf an Professionalisierung in Bezug auf die Fähigkeit der Fachpersonen, «eine qualitativ hochwertige, alltagsintegrierte Sprachförderung zu betreiben», was ein «Schlüsselement für eine erfolgreiche und durchgängige Sprachförderung» (Sticca et al., 2013, S. 55) darstelle. Dieser Herausforderung stellte sich in Zürich das Programm «Kita-integrierte Deutschförderung» (KiD-Programm), das von Schneider et al. (2024) evaluiert worden ist. Die Evaluation bestätigt den bekannten Befund, dass ein Kita-Besuch die Sprachentwicklung in der Umgebungssprache Deutsch im Vergleich zu Kindern, die keine Kita besuchen, zu steigern vermag. Ebenfalls zeigte sich, dass durch gezielte Weiterbildungen die Sprachfördertechniken der pädagogischen Fachkräfte verbessert werden können. Untersucht wurde in der Evaluation darüber hinaus die Frage, ob diejenigen Kinder, die eine Kita mit Kita-integrierter Deutschförderung besucht haben, besser auf den Kindergarten vorbereitet sind. Für die Hauptzielgruppe der Studie – die Kinder mit besonders hohem Deutschförderbedarf, die spezifisch für das KiD-Programm in die Kita eingetreten sind – zeigte sich für tatsächlich ein leicht positiver und signifikanter Entwicklungsunterschied im Vergleich zur Kontrollgruppe der Kinder ausserhalb des Programms. Allerdings gilt das nicht für alle Kinder mit Deutschförderbedarf im KiD-Programm: Für die untersuchte Stichprobe, die auch diejenigen Kinder miteinschloss, die bereits vor dem letzten Kita-Jahr eine Kita besuchten, ist kein signifikanter Entwicklungsunterschied feststellbar (Schneider et al., 2024). Die aus der Evaluation abgeleiteten Empfehlungen zielen auf Investitionen in die Qualifizierung der Fachpersonen der Kitas im Bereich der Aus- wie der Weiterbildung ab (Schneider et al., 2024). In eine ähnliche Richtung, wenn auch mit stärkerem Fokus auf die systematische und sorgfältige Nutzung von Beobachtungsverfahren als Grundlage der Sprachstandserfassung und dem darauf aufbauenden pädagogischem Handeln, argumentieren Espenhorst et al. (2026). Bedeutsam und herausfordernd bleibt es für die beteiligten Fachpersonen, die Übergänge, die Kinder durchlaufen, systematisch und koordiniert zu begleiten. Die Forderung, «Übergänge zu gestalten», bleibt auch heute aktuell und bedarf weiterer Bemühungen und Entwicklungen in der pädagogischen Praxis.

2.3. «Durchgängigkeit» auf Ebene der Fachpersonen

Durchgängige Sprachbildung soll verhindern, dass Übergänge zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen aufgrund fehlender Kooperation zwischen Fachpersonen der jeweiligen Institutionen zu Brüchen in der Sprachlernbiografie der Kinder führen (Gogolin, 2020, S. 166). Das setzt wiederum voraus, dass durchgängige Sprachbildung «auf die Optimierung der Möglichkeiten von Lernenden zur Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen über die Bildungslaufbahn hinweg gerichtet [ist].» (Gogolin, 2020, S. 172). Wesentliche Entwicklungsarbeit für ein Konzept der durchgängigen Sprachbildung wurde im Modellprogramm «Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)» (2004–2009) unternommen (Gogolin et al., 2011). Das Programm hatte das Ziel, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch eine gezielte sprachliche Förderung zu verbessern. FörMig verfolgte dabei einen ressourcenorientierten Ansatz: Mehrsprachigkeit wurde nicht als Problem, sondern als Potenzial betrachtet. Eine zentrale Erkenntnis war, dass durchgängige Sprachbildung – von der Kita bis zur Sekundarstufe – entscheidend für den Bildungserfolg ist. Erfolgreich war das Programm vor allem dort, wo Einrichtungen wie Kitas und Schulen gut zusammenarbeiteten und gemeinsam abgestimmte Fördermassnahmen umsetzten (Beispiele siehe Böttger, 2013).

Damit der Übergang von der Kita in den Kindergarten zu einer stabilen und von einer Institution in die andere kohärent gebauten Brücke wird, braucht es von institutioneller Seite eine Optimierung der

Bedingungen: Es bedarf einer kohärenten Ausrichtung der Sprachbildung innerhalb der einzelnen Institutionen und institutionenübergreifend, die möglicherweise über gemeinsame Weiterbildungsmaßnahmen oder über verschiedene Weiterbildungsmaßnahmen mit gleicher inhaltlicher Ausrichtung gewährleistet werden könnte. Das ginge einher mit einer besseren Verzahnung von pädagogischen Konzepten in Bezug auf die Sprachbildung. Eine Grundlage dafür bietet für die Schweiz der «Orientierungsrahmen für Bildung und Betreuung von Kindern» von 0 bis 12 Jahren (Alliance Enfance, 2025). Darin wird für die Ausarbeitung pädagogischer Handlungsempfehlungen betont, dass sich Kinder in unterschiedlichen Lebenswelten – u. a. in Familie, Schule und ausserschulischer Betreuung – entwickeln und dass diese Lebenswelten miteinander interagieren:

«Die kindlichen Lebenswelten und ihre Angebote sind miteinander verbunden und können nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Sie sind eingebettet in gesellschaftliche, kulturelle, politische und gesetzliche Rahmenbedingungen. Gute Voraussetzungen für Bildung und Betreuung entstehen dann, wenn alle beteiligten Akteur:innen partnerschaftlich zusammenarbeiten und in den jeweiligen Lebenswelten und ihren Angeboten gemeinsam Verantwortung für die Qualität und gute Rahmenbedingungen übernehmen.» (Alliance Enfance, 2025, S. 11)

Übertragen auf den Übergang vom vorschulischen zum schulischen Bereich heisst das: In allen beteiligten Institutionen bräuchte es einen informierten und kohärenten Umgang mit allen Kindern mit Sprachförderbedarf und eine stufenübergreifende Kooperation der pädagogischen Fachpersonen innerhalb einer Institution und über die Institutionen hinweg. Damit ist ein Anspruch formuliert, aber für die Schweiz noch lange nicht der aktuelle Stand der Umsetzung beschrieben, was sich mitunter an der Übergangsgestaltung von der Kita oder der Spielgruppe in den Kindergarten zeigt. Dass von einer systematischen Kollaboration oder Kooperation zwischen pädagogischen Fachpersonen aus den vorschulischen Institutionen und Lehrpersonen aus dem Kindergarten aktuell nicht ausgegangen werden kann, bildete den Anlass für das im Folgenden beschriebene Hochschulentwicklungsprojekt «bisKidS».

3. «bisKidS» – Ein Projekt in Kitas für die Professionalisierung von Lehrpersonen

Die Daten und Ergebnisse, auf die im vorliegenden Beitrag Bezug genommen wird, stammen aus einem Hochschulentwicklungsprojekt, das im Auftrag der PHBern von den Autor:innen dieses Beitrags, die als Dozierende am Institut Primarstufe bzw. am Institut für Heilpädagogik tätig sind, verantwortet wurde und eine Laufzeit vom 1. April 2021 bis 30. September 2022 hatte.

Das Hochschulentwicklungsprojekt «bisKidS – von der Vorschule bis in den Kindergarten – integrierte durchgängige Sprachbildung» wurde geplant und umgesetzt, um die Frage, wie der Übergang von der Vorschule in den Kindergarten gestaltet werden sollte, zum Thema der Ausbildung zur Lehrperson für die Primarstufe und zur Fachperson für Schulische Heilpädagogik zu machen. Das geschah datenbasiert, unter anderem durch Videografieren in zwei Stadtberner Kitas. Eine der Kitas liegt in einem sprachlich und sozioökonomisch sehr homogenen Quartier. Von den zufällig ausgewählten sieben videografierten Kindern hatten sechs Schweizerdeutsch als Erstsprache und eines Schweizerdeutsch und Italienisch. Die zweite Kita befindet sich in einem sehr heterogenen Quartier, was sich ebenfalls in der sprachlichen Vielfalt der Stichprobe zeigt: Von den fünf videografierten Kindern sind vier mehrsprachig und eines monolingual mit Schweizerdeutsch als Familiensprache (es ist das einzige monolinguale Kind in der ganzen Kita). In den beiden Kitas wurden typische Alltagssituationen videografiert, für die Lehre aufbereitet und über eine Videoplattform hochschulintern zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus erfolgte eine systematische Auswertung der Videodaten im Rahmen einer Masterarbeit im Hinblick auf die Frage, ob und inwiefern sich Interaktionen zwischen pädagogischen Fachpersonen und Kindern mit Spracherwerbsauffälligkeiten und Kindern ohne Spracherwerbsauffälligkeiten unterscheiden (Werthmüller, 2022). Ausgewertet wurden dafür aus beiden Kitas Videosequenzen zu drei Alltagssituationen: dem Morgenkreis, dem Znüni und einer gemeinsamen Buchbetrachtung. Für die inhaltsanalytische Auswertung wurden unterschiedliche Beobachtungsraster (König, 2009; Ulich & Mayr, 2006; Ulich & Mayr, 2008; Buschmann, 2009; La Paro et al., 2012) verglichen und als Quelle für die Konzipierung eines eigenen Analyserasters synthetisiert. Anhand dieses Rasters wurden die Transkripte der videografierten Interaktionen systematisch annotiert und einander gegenübergestellt. Diese Gegenüberstellung ergab zusammenfassend, dass die pädagogischen Fachpersonen in der sprachlich sehr heterogenen Kita weniger sprachförderliche Interaktionsstrategien zeigen als in der sprachlich homogenen Kita (Werthmüller, 2022).

Die videografierten Situationen in den Kitas im Rahmen des Projekts lenkten den Blick auch auf Übergänge – sowohl im Tagesablauf als auch innerhalb einzelner Alltagssituationen. Die Videoaufnahmen zeigen, dass pädagogische Fachpersonen innerhalb einer einzigen Sequenz (z. B. beim Bilderbucherzählen, beim Znüni oder im Morgenkreis) zwischen verschiedenen Interaktionsformen wechseln müssen. Diese Übergänge stellen sie sprachlich vor besondere Herausforderungen: Häufig werden sie verbal begleitet, etwa wenn der Übergang vom Freispiel in den Morgenkreis angekündigt wird. Dabei ist es notwendig, einzelne Kinder gezielt anzusprechen – insbesondere dann, wenn ein Kind eine sprachliche Aufforderung nicht versteht und zusätzliche Begleitung benötigt. Die Fachperson muss ihr sprachliches Handeln also sowohl an unterschiedliche Interaktionsarten (z. B. Aufforderung, Begleitung) als auch an verschiedene Adressat:innen (die ganze Gruppe oder ein einzelnes Kind) anpassen. Im Mittelpunkt der Auswertung der videografierten Alltagssituationen standen ebendiese vielfältigen sprachlichen Funktionen, die Fachpersonen innerhalb einer einzigen Situation wahrnehmen müssen (Schaller et al., 2023). Dabei zeigte sich, dass in alltäglichen Interaktionen mit den Kindern – wie bereits von Neugebauer (2015) basierend auf Beobachtungen im Rahmen eines videobasierten Weiterbildungscoachings beschrieben – kaum sprachförderliche Interaktionsweisen im Zentrum der Aufmerksamkeit der Fachpersonen stehen (Schaller et al., 2023).

Neben der Videoerhebung und -auswertung wurden leitfadengestützte Interviews mit den Kitaleitenden geführt und es wurde eine breit angelegte Fragebogen-Erhebung in der Stadt und im Kanton Bern durchgeführt (weitere Informationen zu «bisKidS» siehe Till et al., 2022). Die Fragebogen-Erhebung fokussierte auch, welche Bedeutung die am Übergang in den Kindergarten beteiligten Fachpersonen der Begleitung des Übergangs, einer Zusammenarbeit über die beteiligten Institutionen hinweg und möglichen gemeinsamen Weiterbildungen beimessen. Aus diesem Grund wurde die Erhebung für die genannten Fragen über die Kitas und Spielgruppen hinaus ausgeweitet auf Lehrpersonen im 1. Zyklus.

Der vorliegende Beitrag greift zurück auf Daten aus dieser Fragebogen-Erhebung. An der Befragung teilgenommen haben 54 Fachpersonen aus Spielgruppen, 103 Fachpersonen aus Kitas (davon 65 Kita-Leitungen), 31 Lehrpersonen aus dem 1. Zyklus (davon 5 Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen).

4. Methodische Herangehensweise

4.1 Zugang zur Stichprobe und Erhebung

Im Frühjahr 2021 haben wir – mit dem Ziel, einen möglichst hohen Rücklauf zu generieren – alle 104 Stadt-berner Kitas telefonisch kontaktiert und sie über unser anstehendes Hochschulentwicklungsprojekt informiert sowie angekündigt, dass wir der Kitaleitung einen online zugänglichen Fragebogen zukommen lassen werden. Der Versand des Fragebogens erfolgte im Juli 2021. Pro Kita sollten zwei Personen den Fragebogen ausfüllen, wobei sich gewisse Fragen nur an die Kitaleitung, andere nur an die betreuende Person richteten. Nach dem ersten Versand und einem Reminder lagen uns 59 ausgefüllte Fragebogen vor. Im Februar 2022 wurde die gleiche Erhebung auf den ganzen Kanton Bern ausgeweitet. Darüber hinaus wurde eine gekürzte Erhebung auf Berner Spielgruppen und Lehrpersonen aus dem ersten Zyklus erweitert. Daraus ergab sich die oben beschriebene Stichprobe von Fachpersonen aus Spielgruppen (N = 54), Fachpersonen aus Kitas (N = 103, davon 65 Kita-Leitungen), Lehrpersonen aus dem 1. Zyklus (N = 31, davon 5 Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen). Da es sich bei der Erhebung explizit um ein Hochschulentwicklungsprojekt handelte, das Daten und eine Diskussionsgrundlage für die Lehre erarbeiten und bereitstellen sollte, nicht aber einen möglichst umfangreichen Datensatz für Forschungszwecke, wurde die Erhebung nicht auf eine grössere Personengruppe ausgeweitet.¹

Kitas spielen als familienergänzendes Betreuungsangebot für Kinder zwischen drei Monaten und Kindergartenbeginn eine besondere Rolle. Der frühe Eintritt in die Kita ermöglicht die familienergänzende, institutionelle Begleitung und Unterstützung des Erst- und Zweitspracherwerbs. Die lange tägliche Verweildauer ermöglicht ganztägige alltagsintegrierte von geschulten Fachpersonen angeregte und begleitete

¹ Hinzu kamen – was für die Videoaufnahmen aufgrund der Maskenpflicht besonders einschneidend war – die Coronamassnahmen. Die dadurch bedingte Mehrfachbelastung der pädagogischen Fachpersonen aus dem Frühbereich dürfte den Rücklauf der Erhebung negativ beeinflusst haben.

Interaktionen, die eine wichtige Grundlage für die weitere sprachliche Entwicklung darstellen und den Übergang in Kindergarten und Schule ebnen (Edelmann, 2018).

Spielgruppen haben eine andere Funktion und sind anders organisiert als Kitas. Kinder besuchen das freiwillige Angebot ab dem Alter von ca. zweieinhalb Jahren typischerweise an ein bis zwei Vormittagen pro Woche während einiger Stunden. Spielgruppen sind daher eine nur punktuelle Entlastung der Eltern von deren Betreuungsaufgaben und dienen vielmehr dem Einleben der Kinder in die Gruppe gleichaltriger Kinder (Isler et al. 2019, S. 4).

4.2. Fragebogen-Erhebung: Auswahl der Items und Vorgehen bei der Auswertung

Die Fragebogen-Konzeption orientierte sich an vorliegenden vergleichbaren Erhebungen wie Roos (2017) und vor allem an lange erprobten Instrumenten wie dem Heidelberger Interaktionstraining (HIT) (Buschmann, 2009) und den in diesem Zusammenhang eingesetzten Items. Zur frühen Sprachförderung in Spielgruppen in den Kantonen Bern, Thurgau und Zürich, zudem lag ein Evaluationsbericht der PH Thurgau vor (Isler et al., 2019), auf den wir für die inhaltliche Ausrichtung des Fragebogens zurückgreifen konnten.

Da für den nachfolgenden Ergebnisteil (Kapitel 5) lediglich Einzelitems analysiert wurden, ist zu beachten, dass es sich formal um ordinalskalierte Daten handelt. Die Verwendung einer Varianzanalyse ist daher methodisch nicht unproblematisch. Dennoch wird dieses Vorgehen in der empirischen Forschung häufig angewendet, da parametrische Tests gegenüber Abweichungen vom Intervallskalenniveau als robust gelten, insbesondere bei Likert-Items mit fünf oder mehr Antwortstufen (Norman, 2010). Auch wenn aus diesem Grund die in Kapitel 5 präsentierten Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind (Jamieson 2004), orientieren wir uns daher am beschriebenen Vorgehen.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden Analysen zur Einschätzung der Qualität der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Institutionen, zum Wunsch nach Weiterbildung sowie zu konkreten Sprachfördermassnahmen präsentiert. Die Analysen beziehen sich auf die Auswertung der Fragebogen-Daten.

5.1 Zusammenarbeit und Wunsch nach Weiterbildung

Im Rahmen der Fragebogen-Erhebung bei Fachpersonen aus vorschulischen Institutionen (Kitas und Spielgruppen) und dem 1. Zyklus der Primarschule haben wir nach einer Einschätzung der Qualität der bestehenden Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Institution gefragt. Die Zusammenarbeit wird von vorschulischer und schulischer Seite unterschiedlich beantwortet: Die Lehrpersonen aus dem Kindergarten sehen die Zusammenarbeit mit vorschulischen Institutionen überwiegend kritisch: 63 Prozent stuften sie als lediglich «befriedigend» bis «mangelhaft» ein, rund 30% waren gar der Meinung, dass keine Zusammenarbeit stattfinde. Aus Sicht der vorschulischen Einrichtungen – insbesondere der Kitas – fällt die Einschätzung etwas positiver aus. Dennoch bewerten auch hier 38 Prozent die Kooperation mit den Kindergartenfachpersonen lediglich als «befriedigend» bis «mangelhaft». Zudem berichten 20 Prozent, dass keinerlei Zusammenarbeit bestehe (Till et al., 2022).

Über die Gründe für die Unterschiede, die hier zutage treten, lässt sich basierend auf den erhobenen Daten wenig Belastbares sagen. Es dürfte womöglich naheliegend für jede Institution sein, eher voraus- und weniger zurückzuschauen, so dass die jeweils abgebende Institution ihren Blick eher auf die abnehmende Institution richtet als umgekehrt. Entsprechend mögen die Fachpersonen aus den Kitas und Spielgruppen im Sinne der Kinder die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten suchen, um die Kinder bestmöglich auf diesen nachfolgenden Betreuungsort vorzubereiten. Die Einschätzung der Qualität der Zusammenarbeit dürfte dabei auch damit zusammenhängen, wie bedeutsam die Zusammenarbeit für die Ausübung der eigenen Aufgaben ist: Die pädagogischen Fachpersonen aus der Kita verstehen es für die älteren Kinder auch als ihre Aufgabe, mit ihnen den Übergang in den Kindergarten zu thematisieren – so äusserte es sich mitunter in den beiden leitfadengestützten Interviews. Auch wenn wir dazu keine Daten haben, dürfte es für die Fachpersonen insgesamt wichtiger sein, in Bezug auf die Vorbereitung der Kinder auf Übergänge in der zeitlichen Entwicklung voraus und weniger zurückzuschauen. Dahingehend liesse sich auch das Ergebnis interpretieren, dass die Lehrpersonen aus dem 1. Zyklus kaum eine Zusammenarbeit mit der Kita wahrzunehmen scheinen resp. berichten.

Möglich ist ebenfalls, dass die unterschiedliche Einschätzung der Qualität der Zusammenarbeit mit einem unterschiedlichen Professionsverständnis respektive mit der Frage zu tun hat, was konkret unter Zusammenarbeit verstanden wird. Lehrpersonen haben in dieser Hinsicht möglicherweise höhere Erwartungen, was damit zu tun haben dürfte, dass in ihrem Berufsalltag die Kollaboration mit anderen Fachpersonen – anderen Lehrpersonen, Speziallehrpersonen, Logopäd:innen und Heilpädagog:innen – eher die Regel ist, als dies bei den Fachpersonen aus vorschulischen Institutionen zutrifft.

Bei den Kita-Leitenden haben wir gefragt, ob und inwiefern sie sich regelmässige Weiterbildungen zur Sprachförderung wünschen. Differenziert wurde die Frage nach Weiterbildungsangeboten in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen oder Angeboten in grösserem Rahmen wie auf der Ebene der Gemeinde. Die Ergebnisse (N = 67, Kita-Leiter:innen) zeigen, dass die befragten Fachpersonen aus der Kita eine institutionsübergreifende Durchführung von Weiterbildungen im Bereich Sprachförderung mehrheitlich (rund 85%) als eher nützlich bis sehr nützlich einschätzen. Auch eine Koordination solcher Weiterbildungsangebote in einem grösseren Rahmen, beispielsweise etwa über die Gemeinden hinweg, wird als vorteilhaft beurteilt, wobei die Zustimmung hier weniger deutlich ausfällt, aber immer noch knapp 72% beträgt. Es war nicht Gegenstand der Befragung, ob und in welchem Umfang die Teilnehmenden bereits solche Weiterbildungsangebote wahrgenommen haben; ihre Aussagen beziehen sich daher auf ihre Wünsche und Einstellungen.

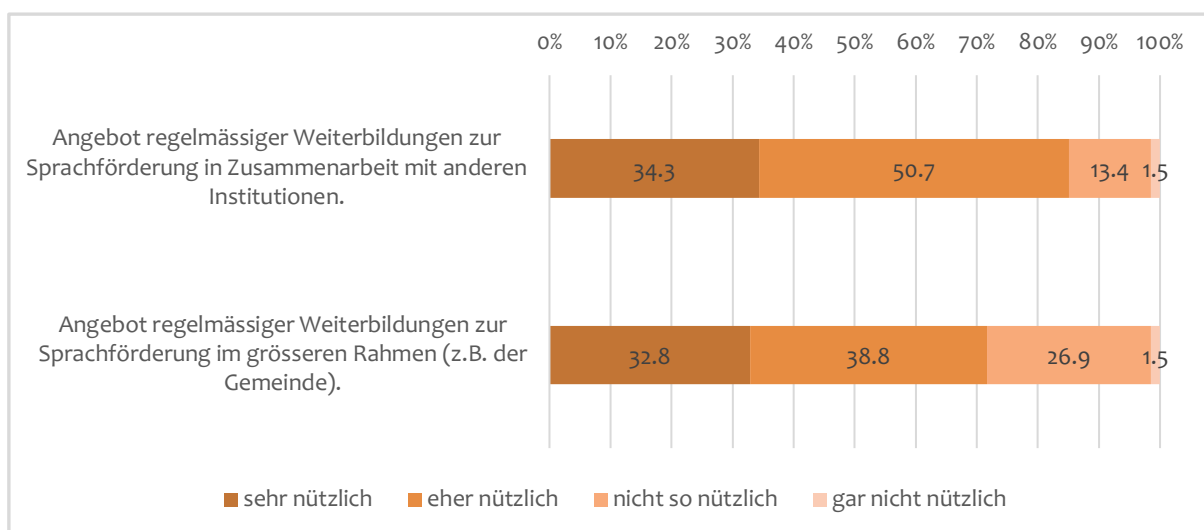


Abbildung2: Ergebnisse zu den Items zu institutionsübergreifenden Weiterbildungsangeboten, N = 67, Kita-Leiter:innen

5.2 Grundsätze der Sprachförderung

Die Befragten wurden um ihre Einschätzung dazu gebeten, wie wichtig sie es finden, dass Spielgruppen, Kitas und der 1. Zyklus bei der Sprachförderung nach den gleichen Grundsätzen vorgehen. Über die verschiedenen Institutionen hinweg wird es als «eher wichtig» bis «sehr wichtig» erachtet, dass die verschiedenen Institutionen in puncto Sprachförderung nach den gleichen Grundsätzen vorgehen (die Zustimmung zu diesen beiden Antwortoptionen liegt bei rund 90%). Es gibt diesbezüglich keine bedeutsamen Gruppenunterschiede zwischen Kitas, Spielgruppen und den Fachpersonen aus dem 1. Zyklus ($F = 2.18$, $df = 2$), $p = .10$).

Die Stadtberner Kitas haben wir dazu in einem offenen Antwortformat genauer befragt. Exemplarisch für die Antworten sollen hier folgende Antworten angeführt werden²:

- «Wichtig ist sicher, dass überhaupt die Sprache gefördert wird. Wenn es nach den gleichen Grundsätzen geschieht, ist es noch zielorientierter.»
- «Vieles geschieht in der Kita natürlich in Bezug auf die Sprachförderung – durch Rituale, Singen, Fingerverse, Tischgespräche, Bücheranschauren etc.»
- «Die Schriftsprache sehe ich in der Kita eher nicht als 1. Priorität an. Im Kindergarten jedoch schon ...»

² Die Zitate sind in ihrer Originalversion abgedruckt, sie wurden lediglich sprachformal korrigiert.

- «Das Wissen, wie Kinder oder Erwachsene lernen, müsste vor allem vertieft werden. In allen pädagogischen Einrichtungen. Das wäre hilfreich.»
- «Jede Institution ist anders, je nach Ort (Land, Stadt), Anzahl fremdsprachiger Erzieher:innen oder Kinder variiert das sehr. Daher sehr schwierig, das nach den gleichen Grundsätzen zu machen. Aber wäre schon sinnvoll.»

Die Fachpersonen äussern sich dahingehend, dass Sprachförderung ein wichtiger Bereich ihrer Tätigkeit ist. Allerdings illustrieren die aufgeführten Äusserungen ebenso, dass die Umschreibungen von Sprachförderung und der Orientierung an einheitlichen Grundsätzen eher allgemein ausfallen und unspezifisch auf verschiedene Aspekte Bezug nehmen: auf Sprachförderung durch Rituale, aber ebenso auf Mechanismen des Lernens von Kindern und Erwachsenen. Dieser Eindruck bestätigt sich in Supervisionen von Weiterbildungen zur alltagsintegrierten Sprachförderung oder in Beratungen von Institutionen oder Quartiernetzwerken, die wir im Anschluss an das Projekt «bisKidS» durchgeführt haben. Ebenso weisen sie in die gleiche Richtung wie der Befund von Neugebauer (2015), dass bei den Fachpersonen aus dem Frühbereich Sprachförderung deutlich stärker mit didaktisierten Situationen, wie dem Singen von Liedern oder dem Betrachten von Bilderbüchern, in Verbindung zu stehen scheinen.

5.3 Konkrete Sprachfördermassnahmen

Wir haben mit verschiedenen Items erfragt, welche Massnahmen die Fachpersonen zur Sprachförderung konkret umsetzen. Hierfür haben wir sowohl Items in Anlehnung an Roos (2017) und in Anlehnung an Buschmann (2009) in die Erhebung aufgenommen. Die Ergebnisse sind in *Tabelle 1* und *Tabelle 2* aufgeführt.

Tabelle 1: Items zu Massnahmen der Sprachförderung in Anlehnung an Roos (2017)

Anmerkung: 1 = trifft zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft nicht zu, 5 = trifft überhaupt nicht zu

Item	Gruppe	Mittelwert	SD	Median	N
Zur Sprachförderung ...					
... veranschauliche ich oft wichtige Inhalte für mehrsprachige Kinder mit Hilfe von Gesten, Gegenständen, Bildern usw.	Kita	1.47	.615	1	34
	Spielgruppe	1.29	.612	1	49
	1. Zyklus	1.35	.486	1	31
	Gesamt	1.36	.582	1	114
... biete ich Unterstützung zum Hören an, indem ich beispielsweise den Kindern erkläre, worauf sie beim Zuhören achten sollen.	Kita	2.32	.843	2	34
	Spielgruppe	2.43	1.061	2	49
	1. Zyklus	2.16	.779	2	31
	Gesamt	2.32	.926	2	114
... setze ich oft Bilderbücher ein.	Kita	1.35	.597	1	34
	Spielgruppe	1.27	.569	1	49
	1. Zyklus	1.35	.551	1	31
	Gesamt	1.32	.569	1	114
... lese ich oft Geschichten vor.	Kita	1.56	.660	1	34
	Spielgruppe	1.88	1.092	1	49
	1. Zyklus	1.84	.735	2	31
	Gesamt	1.77	.893	2	114
... arbeite ich oft mit Versen, Sprüchen, Abzählreimen oder Liedern.	Kita	1.44	.705	1	34
	Spielgruppe	1.20	.407	1	49
	1. Zyklus	1.48	.677	1	31
	Gesamt	1.35	.595	1	114

Die in Tabelle 1 aufgeführten Items erhalten grundsätzlich recht hohe Zustimmung, wobei sich für keines der Items ein bedeutsamer Gruppenunterschied zwischen den Institutionen ergab. Die Fachpersonen sind also insgesamt durchaus der Ansicht, dass sie in ihrem Berufsalltag Sprachförderung betreiben. Am meisten Zustimmung erhält dabei das Item «setze ich oft Bilderbücher ein». Am wenigsten Zustimmung erhält

«... biete ich Unterstützung zum Hören an, indem ich beispielsweise den Kindern erkläre, worauf sie beim Zuhören achten sollen.» Dieses Ergebnis bringt zum Ausdruck, dass Bilderbücher in der Arbeit mit Kindern grundsätzlich stark mit Sprachförderung in Beziehung gebracht werden, dass aber der Kompetenzbereich «Hören» (wie er auch im Lehrplan 21 erstmals als eigenständiger Bereich umschrieben wird) deutlich weniger Aufmerksamkeit erhält. Die Umfrageergebnisse lassen die Frage offen, ob die Fachpersonen die beschriebenen Aktivitäten tatsächlich auch zielgerichtet als Sprachfördermassnahme einsetzen. Es mag bezeichnend sein, dass all diejenigen Items hohe Zustimmung erfahren, die Aktivitäten beschreiben, die in der Arbeit mit Kindern aus vielerlei Gründen zum Alltag gehören. Die einzig spezifisch und genuin auf die Sprachförderung oder zumindest auf das Sprachverständnis ausgerichtete Massnahme – das Unterstützen des Zuhörens – erhält die geringste Zustimmung.

Tabelle 2: Items zu Massnahmen der Sprachförderung in Anlehnung an Roos (2017) und an Buschmann (2009)

Anm.: * = Es zeigen sich bei Post hoc-Vergleichen mit Bonferroni-Korrektur signifikante Gruppenunterschiede zwischen den vor-schulischen Institutionen (Kita und Spielgruppe) und dem 1. Zyklus; ** = Es zeigen sich bei Post hoc-Vergleichen mit Bonferroni-Korrektur signifikante Gruppenunterschiede zwischen allen drei Gruppen; ¹Levene-Test auf Gleichheit der Varianzen fällt signifi-kant aus < .05. 1 = trifft zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft nicht zu, 5 = trifft überhaupt nicht zu.

Item	Gruppe	Mittel-wert	SD	Median	N
Zur Sprachförderung ...					
... schaffe ich oft Mög-lichkeiten, sodass Kinder erste Lese- und Schreiber-fahrungen sammeln kön-nen.** ¹	Kita	2.44	1.134	2	32
	Spielgruppe	3.21	1.250	3	47
	1. Zyklus	1.70	.823	2	27
	Gesamt	2.59	1.271	2	106
... achte ich darauf, dass die Kinder viel Sprechzeit erhalten.	Kita	1.63	.660	1.5	32
	Spielgruppe	1.53	.687	1	47
	1. Zyklus	1.63	.492	2	27
	Gesamt	1.58	.630	2	106
... beziehe ich die Eltern mit ein, indem ich thematisiere, wie sie die Sprach-entwicklung ihres Kindes zuhause und in der Frei-zeit unterstützen können.	Kita	2.16	.767	2	32
	Spielgruppe	2.64	1.131	2	47
	1. Zyklus	2.11	.801	2	27
	Gesamt	2.36	.978	2	106
... setze ich Geräusche und Lautmalereien ein (z.B. "tsch-tsch" oder "wau-wau").	Kita	2.06	1.076	2	32
	Spielgruppe	2.30	.998	2	47
	1. Zyklus	2.44	1.050	2	27
	Gesamt	2.26	1.036	2	106
... setze ich bewusst Mi-mik ein.	Kita	1.25	.440	1	32
	Spielgruppe	1.23	.428	1	47
	1. Zyklus	1.30	.465	1	27
	Gesamt	1.25	.438	1	106
... benutze ich wichtige Wörter sehr oft und mit deutlicher Betonung.	Kita	1.50	.622	1	32
	Spielgruppe	1.62	.795	1	47
	1. Zyklus	1.59	.747	2	27
	Gesamt	1.58	.730	1	106
... bestätige ich die kindli-chen Äusserungen positiv (z.B. "Ja, genau, ...").	Kita	1.34	.545	1	32
	Spielgruppe	1.28	.452	1	47
	1. Zyklus	1.44	.577	1	27
	Gesamt	1.34	.514	1	106
... wiederhole ich oft die kindlichen Äusserungen.*	Kita	1.69	.859	1	32
	Spielgruppe	2.04	.999	2	47
	1. Zyklus	2.70	.724	3	27
	Gesamt	2.10	.965	2	106

... gebe ich fehlerhafte Kinderäusserungen korrekt wieder.	Kita	1.50	.803	1	32
	Spielgruppe	1.89	.914	2	47
	1. Zyklus	1.85	.602	2	27
	Gesamt	1.76	.823	2	106
... stelle ich den Kindern oft Fragen.	Kita	1.41	.560	1	32
	Spielgruppe	1.60	.742	1	47
	1. Zyklus	1.56	.698	1	27
	Gesamt	1.53	.679	1	106
... nutze ich Bilderbücher gezielt für die Förderung des Wortschatzes der Kinder.	Kita	1.47	.621	1	32
	Spielgruppe	1.70	.907	1	47
	1. Zyklus	1.56	.641	1	27
	Gesamt	1.59	.766	1	106

Bei den in Tabelle 2 aufgeführten Items fällt die Zustimmung insgesamt etwas geringer aus. Das Item «... setze ich bewusst Mimik ein» erfährt am meisten, das Item «... schaffe ich oft Möglichkeiten, so dass Kinder erste Lese- und Schreiberfahrungen sammeln können.» am wenigsten Zustimmung. Gruppenunterschiede zeigen sich bei drei Items (sie sind in der Tabelle mit * markiert). Die Resultate verdeutlichen, dass die Heranführung der Kinder an die Schrift und an schriftsprachliche Aktivitäten wie Lesen und Schreiben in den vorschulischen Institutionen erwartungsgemäss von geringerer Bedeutung ist als im schulischen Alltag: Die Zustimmung zu diesem Item ist von Lehrpersonen des Zyklus 1 am höchsten, was erwartbar ist, da Lesen und Schreiben im Kindergarten angebahnt und im Verlauf des 1. Zyklus aufgebaut werden, während die vorschulischen Institutionen hier keinen expliziten Bildungsauftrag haben. In Bezug auf das unterschiedliche Professionsverständnis der drei hier dargestellten Institutionen ist hervorzuheben, dass auch der Unterschied zwischen Spielgruppe und Kita hier signifikant wird: Den Fachpersonen aus der Spielgruppe scheint die Heranführung der Kinder an erste Lese- und Schreiberfahrungen also deutlich weniger zentral, als dies in den Kitas der Fall ist.

Das Item «... wiederhole ich oft die kindlichen Äusserungen.» erfährt von vorschulischen Institutionen bedeutsam mehr Zustimmung, als das bei Fachpersonen des 1. Zyklus der Fall ist. Das könnte damit zu tun haben, dass das einfache Wiederholen kindlicher Äusserungen, ohne dass damit eine auf die sprachförderliche Intervention ausgerichtete Absicht wie das korrekte Feedback oder die Expansion (die syntaktische oder lexikalische Erweiterung der kindlichen Äusserung) verbunden ist, den Lehrpersonen eher abgeraten wird (de Boer, 2017).

Die anderen Items, die sich auf bewährte Modellierungstechniken beziehen, also etwa auf einen gezielten Einsatz von Mimik, eine besonders deutliche Betonung von Wörtern, das korrektive Feedback oder der gezielte Einsatz von Fragen (Löffler & Vogt, 2015) werden von den verschiedenen Professionsgruppen nicht bedeutsam verschieden beurteilt. Das ist insofern bemerkenswert, als diese Modellierungstechniken zur Optimierung der Interaktionsqualität Gegenstand der Ausbildung von Lehrpersonen und möglicherweise auch von Fachpersonen *Betreuung* in der Kita sein dürften, nicht aber bei Spielgruppenleitenden. Letztere – die nicht zwingend über eine besondere Ausbildung verfügen müssen – beurteilen die Nutzung dieser Modellierungstechniken ähnlich wie die übrigen Berufsgruppen.

Kritisch anzumerken ist für alle Resultate, dass die Selbsteinschätzung der Befragten, inwiefern sie eine bestimmte Massnahme umsetzen, nur bedingt Rückschlüsse darüber zulässt, was im Alltag mit den Kindern tatsächlich und in welcher Qualität geschieht. Die qualitativen Videoanalysen, die im Rahmen von «bisKidS» entstanden sind, zeichnen gerade in Bezug auf ein sprachförderliches Interaktionsverhalten ein sehr gemischtes Bild: Während Bilderbuchsequenzen insofern sprachaufmerksam gestaltet werden, als die Fachpersonen Modellierungstechniken wie handlungsbegleitendes Sprechen oder korrektives Feedback einsetzen, zeichnen sich Alltagssituationen wie der Morgenkreis oder das Znüni mitunter dadurch aus, dass sie in Bezug auf eine sprachförderliche Interaktion viel Optimierungspotenzial aufweisen. In dieser Hinsicht bestätigen die Resultate, was Neugebauer (2015) feststellt: Sprachförderung ist deutlich stärker im Bewusstsein der pädagogischen Fachpersonen, wenn die Settings didaktisiert sind, wie das Bilderbuchsequenzen nahelegen. Alltägliche Gespräche und deren Qualität hinsichtlich eines sprachförderlichen Interaktionsverhaltens und hinsichtlich ihrer Ausnutzung für sprachliches Lernen der Kinder haben die Fachpersonen hingegen deutlich weniger im Blick.

6. Diskussion und Ausblick

Das Hochschulentwicklungsprojekt «bisKidS – von der Vorschule bis in den Kindergarten – integrierte durchgängige Sprachbildung» dokumentierte für die Lehre in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe und Heilpädagog:innen, wie der Übergang von vorschulischen Institutionen in den Kindergarten im Hinblick auf eine durchgängige Sprachbildung von den verschiedenen Professionsgruppen – Kita, Spielgruppe und Lehrpersonen und Heilpädagog:innen aus dem 1. Zyklus – eingeschätzt (Fragebogen-Erhebung) und in zwei Stadtberner Kitas konkret gestaltet wird (Videografien).

Auf einer normativen Ebene zeigt sich zunächst ein hoher Konsens: Über alle Institutionen hinweg wird die Bedeutung von Sprachförderung betont, gemeinsame Grundsätze werden mehrheitlich als wichtig erachtet, und institutionsübergreifende Weiterbildungen erfahren breite Zustimmung. Auch in der Selbsteinschätzung der konkreten Praxis geben die Fachpersonen an, vielfältige sprachförderliche Massnahmen umzusetzen. Sprachförderung erscheint damit als fest verankerter Bestandteil professionellen Selbstverständnisses.

Gleichzeitig offenbaren die Daten jedoch Diskrepanzen zwischen Anspruch und struktureller sowie interaktionaler Praxis. Deutlich wird dies im Bereich der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit. Während die vorschulischen Einrichtungen die Kooperation mit dem Kindergarten teilweise als ausbaufähig, aber vorhanden beschreiben, nehmen Lehrpersonen des 1. Zyklus sie deutlich kritischer wahr; ein erheblicher Anteil berichtet sogar, dass keine Zusammenarbeit stattfindet. Kooperation scheint weniger strukturell gerahmt als vielmehr von individuellen Initiativen abhängig zu sein. Ein ähnliches Spannungsfeld zeigt sich im Hinblick auf gemeinsame Grundsätze der Sprachförderung. Zwar befürworten rund 90 Prozent der Befragten ein institutionsübergreifend kohärentes Vorgehen, doch die offenen Antworten verdeutlichen, dass der Begriff „Sprachförderung“ häufig unspezifisch bleibt. Ebenso ist Durchgängigkeit zwar erwünscht, jedoch inhaltlich nicht präzise bestimmt.

Hohe Zustimmung erhalten vor allem Sprachförderpraktiken in didaktisierten Alltagssituationen, und zwar in den vorschulischen Institutionen wie auch im 1. Zyklus: etwa der Einsatz von Bilderbüchern, Liedern oder Versen. Demgegenüber erfahren etwa die gezielte Unterstützung des Zuhörens oder differenzierte Formen der Modellierung geringere Aufmerksamkeit. Sprachförderung wird somit vornehmlich über sichtbare, didaktisierte Settings definiert, weniger jedoch über die Qualität mikrointeraktiver Prozesse im Alltag. Diese Ergebnisse der Fragebogen-Auswertung bestätigte sich auch in den Videoanalysen der zwei Stadtberner Kitas, von denen eine in einem sprachlich und sozioökonomisch sehr heterogenen und eine in einem sehr homogenen Quartier liegen. Sie zeigen, dass sprachförderliche Interaktionsweisen in ritualisierten Situationen wie der Bilderbuchbetrachtung durchaus erkennbar sind, während alltägliche Interaktionssituationen wie der Morgenkreis oder das Znüni erhebliches Optimierungspotenzial in Bezug etwa auf sprachförderliches Interaktionsverhalten und Modellierungstechniken aufweisen. Gerade in diesen Situationen, die durch Adressatenwechsel und situative Anpassungsleistungen gekennzeichnet sind, wäre eine differenzierte sprachliche Steuerung zentral. Dass diese Interaktionsmomente im professionellen Bewusstsein offenbar weniger präsent sind, verweist auf eine Diskrepanz zwischen deklarierter Praxis und beobachtbarer Interaktionsqualität, wobei hier einschränkend anzuführen ist, dass wir uns auf eine kleine Stichprobe und zeitlich begrenzte Aufnahmen stützen.

Aus dieser Einsicht in die Daten ergeben sich Implikationen für die Ausbildung und Professionalisierung der Fachpersonen aus dem Frühbereich und aus dem 1. Zyklus sowie für die kooperative Begleitung des Übergangs der Kinder in den Kindergarten. Sprachförderung sollte stärker und in erster Linie als Qualitätsmerkmal alltäglicher Interaktion und nicht nur von didaktisierten Settings begriffen und vermittelt werden. Eine zentrale Aufgabe von Professionalisierungsmassnahmen besteht daher darin, den Blick für mikrointeraktive Prozesse zu schärfen: für responsives Zuhören, gezielte Modellierung, differenzierte Rückmeldungen und adaptive Sprachsteuerung in heterogenen Kindergruppen.

Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass Kooperation institutionell stärker gerahmt werden sollte. Verbindliche Austauschformate zwischen Kitas, Spielgruppen und Kindergarten könnten dazu beitragen, unterschiedliche Erwartungshorizonte transparent zu machen und eine gemeinsame Idee einer durchgängigen Sprachbildung zu entwickeln. Entscheidend ist dabei, dass Kooperation nicht allein als

organisatorischer Informationsaustausch verstanden wird, sondern als fachlicher Diskurs über pädagogische Prinzipien und Interaktionsqualität.

Auf struktureller Ebene verdeutlichen die Ergebnisse schliesslich, dass durchgängige Sprachbildung institutionelle Verbindlichkeit benötigt. Bildungspolitische Rahmungen könnten hier ansetzen, indem sie verbindliche Kooperationsaufträge formulieren, Zeitressourcen für institutionsübergreifende Zusammenarbeit bereitstellen und gemeinsame Qualitätsstandards definieren. Zugleich sollte die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen und Fachpersonen Betreuung den Übergang stärker als professionsübergreifende Aufgabe verankern.

7. Literatur

- Alliance Enfance (Hrsg.). (2025). Orientierungsrahmen für Bildung und Betreuung von Kindern: Nationales Referenzdokument für pädagogische Qualität in der Arbeit mit Kindern von 0 bis 12 Jahren. Alliance Enfance.
- Boer, H. de (2017). Dialogische Unterrichtsgespräche führen - In: Grundschrift aktuell, 139, 3–6. <https://doi.org/10.25656/01:21897>
- Buschmann, A. (2009). Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung: Trainermanual. Urban & Fischer.
- Buschmann, A. (2025). Responsive Fachkraft-Kind-Interaktionen als Motor für den Spracherwerb. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 31(4), 26–31. <https://doi.org/10.57161/z2025-04-05>
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe: Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 43(2), 303–312.
- Carigiet, T., Troesch, L., & Schaller, P. (2020). Gelingt der Übergang in den Kindergarten? Erkenntnisse aus einer Befragung von Kindergartenlehrpersonen und Eltern. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 42(1), 187–209.
- Edelmann, D. (2018). Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Springer VS.
- Edelmann, D., Wannack, E., & Schneider, H. (2018). Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich: Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Pädagogische Hochschule Bern & Pädagogische Hochschule Zürich.
- Espenhorst, N., Koch, S., Albers, T., Cloos, P., Glück, C. W., Hruška, C. A., & Scharff Rethfeldt, W. (2026). Erfassung und Förderung der sprachlichen Entwicklung im Kontext der Kindertagesbetreuung: Handlungsempfehlungen für geeignete Maßnahmen und Konzepte aus interdisziplinärer Sicht (S. 1–47). Der Paritätische Gesamtverband. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/broschuere_A4_expertise_Sprachliche-Bildung-2026_web.pdf
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung (S. 165–174). Springer VS.
- Gogolin, I., Dirim, İ., & Klinger, T. (2011). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (1. Aufl.). Waxmann.
- Höfler, M., Woerfel, T., Vasylyeva, T., & Twente, L. (2023). Wirkung sprachsensibler Unterrichtsansätze – Ergebnisse eines systematischen Reviews. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27, 449–495. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01214-3>
- Huser, C., Dockett, S., & Perry, B. (2016). Transition to school: Revisiting the bridge metaphor. European Early Childhood Education Research Journal, 24(3), 439–449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102414>
- Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Simoni, H., & Frei, D. (2017). Fachkonzept «Frühe Sprachbildung». Bildungsdirektion.
- Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K., Künzli, S., & Rohde, S. (2019). Projekt «Frühe Sprachförderung entwickeln in Spielgruppen der Kantone Bern, Thurgau und Zürich»: Evaluationsbericht.
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: How to (ab)use them. Medical Education, 38(12), 1217–1218. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x>
- Jungmann, T., Morawiak, U., & Meindl, M. (2015). Überall steckt Sprache drin: Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder (1. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künzli, S., & Isler, D. (2018). Kommunikative Formen im Feld des Kindergartens – Die Bedeutung von schweigendem Wissen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse der Primarstufe. In K. Fasseing Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E. Hildebrandt, & M. Huber (Hrsg.), Übergänge in der frühen Kindheit (S. 25–46). Waxmann.

- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). Classroom Assessment Scoring System: Manual Toddler. Paul H. Brookes Publishing.
- Neugebauer, C. (2015). Situative Sprachförderung im Frühbereich und im Kindergarten: Sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche als Lernmöglichkeit erkennen und nutzen. *Leseforum.ch*, 3, 1–11. <https://doi.org/10.58098/lffl/2015/3/552>
- Neugebauer, C., & Nodari, C. (2016). Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe I (4., unveränd. Aufl.). Schulverlag plus.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2013). Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 285–296). Springer VS.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Reber, K., & Schönauer-Schneider, W. (2022). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (5., aktual. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Reilstab, D. H. (2021). Legitime Sprachen, legitime Identitäten: Interaktionsanalysen im spätmodernen »Deutsch als Fremdsprache«-Klassenzimmer. *transcript*. <https://doi.org/10.25656/01:23621>
- Roos, M. (2017). Dokumentationsband zum QUIMS-Bericht: Entwicklungen von 2014 bis 2016. *spectrum*.
- Schader, B. (2012). Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch – Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Orell Füssli.
- Schaller, P., & Schiesser, A. (2024, Februar). „Wie kann ich die grossen Ungleichheiten ausgleichen?“. Ansichten und Einsichten angehender Lehrpersonen zu Sprachen und Varietäten im Unterricht. Vortrag auf der Jahrestagung der VALS-ASLA 2024, Bern, Schweiz.
- Schaller, P., Till, C., Juska-Bacher, B., & Troesch, L. (2023). Herausforderungen der alltagsintegrierten Sprachförderung in der Kita: Ergebnisse einer Videoanalyse. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(7), 41–48. <https://doi.org/10.57161/z2023-07-07>
- Schneider, H., Holte, M., Neugebauer, C., & Usul, B. (2024). Wirkungsüberprüfung Kita-integrierte Sprachförderung und Empfehlungen zu deren Weiterentwicklung. *Pädagogische Hochschule Zürich*.
- Sticca, F., Saiger, D., & Perren, S. (2013). Durchgängige Sprachförderung im Alter von 0 bis 6 Jahren: Massnahmen zur Optimierung der Wirksamkeit und Koordinierung der Sprachförderung aus der Sicht von Fachpersonen aus dem Frühbereich. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt. https://wiki.edu-ict.zh.ch/_media/quims/fokusb/sik/schlussbericht_durchgaengige_sprachfoerderung.pdf
- Till, C., Troesch, L., Juska-Bacher, B., & Schaller, P. (2022). Integrierte durchgängige Sprachbildung – Übergänge als Handlungsfeld. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(10), 28–35.
- Titz, C., Roth, H.-J., & Hasselhorn, M. (2017). Durchgängige sprachliche Bildung vom Elementarbereich bis zur Sekundarstufe – Roter Faden oder lose Enden? *BiSS-Journal*, 6, 4–11. <https://doi.org/10.25656/01:15761>
- Ulich, M., & Mayr, T. (2006). *seldak: Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Herder.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2008). *sismik: Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Herder.
- Vogt, F., & Löffler, C. (Hrsg.). (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. Ernst Reinhardt.
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M., Zumwald, B., & Reichmann, E. (2015). Sprachförderung im Alltag: Umsetzung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Fallanalysen. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(1), 93–111.
- Werthmüller, D. (2022). *bisKidS – von der Vorschule bis zum Kindergarten – integrierte durchgängige Sprachbildung: Interaktionen zwischen Erzieherinnen mit Kindern mit Spracherwerbsauffälligkeiten und Kindern ohne Spracherwerbsauffälligkeiten* (Unveröffentlichte Masterarbeit).
- Zimmer, K., Ehm, J.-H., Kuger, S., Lonnemann, J., Schulte, J., Rauch, D., & Hasselhorn, M. (2025). Interventions for improving children's language in early childhood education and care institutional settings in Germany: A systematic review. Springer VS.

Autor:innen

Pascale Schaller ist Projektleiterin am Zentrum für Forschung und Entwicklung an der PHBern und Bereichsleiterin Fachwissenschaften und Fachdidaktiken am PH-Institut NMS Bern. Ihre Forschungsprojekte fokussieren neben Lernverlaufsdiagnostik die frühe Sprachbildung, mehrsprachige Bildungsverläufe und die Aneignung mündlicher Sprachkompetenzen (aktuelle Projekte: Family Language Policy im Transitionsraum, <https://centre-plurilinguisme.ch/de/forschung/family-language-policy-im-transitionsraum> und Indikatoren für Lernfortschritte, <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/indikatoren-fuer-lernfortschritte>).

Larissa Maria Troesch ist Psychologin und Heilpädagogin und arbeitet als Dozentin am Institut Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Bern. Sie forscht zum mehrsprachigen Erwerb, frühkindlicher Bildung und Transitionen im Bildungsbereich (aktuelles Projekt: Family Language Policy im Transitionsraum, <https://centre-plurilinguisme.ch/de/forschung/family-language-policy-im-transitionsraum>).

Britta Juska-Bacher ist als Dozentin am Institut Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Bern tätig. Zu ihren Forschungsinteressen gehören der Zusammenhang von Lesen und Wortschatz bei Schüler:innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache (Leitung SNF-Projekt «Lesen in der Zweitsprache Deutsch. Eine Längsschnittstudie auf der Primarstufe», <https://data.snf.ch/grants/grant/212832>), historische Erstlese-Lehrmittel und frühkindliche Bildung.

Christoph Till ist Bereichsleiter Fachwissenschaften am Institut für Heilpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Bern und Dozent für Sprachheilpädagogik. Seine Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Wortschatzdiagnostik bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (Dynamic Assessment) und multiprofessionelle Kooperation von Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagog:innen und Logopäd:innen.

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

Ruptures et passerelles – Promotion linguistique continue entre le préscolaire et le scolaire

Pascale Schaller, Larissa Maria Troesch, Britta Juska-Bacher et Christoph Till

Résumé

Pour l'enseignement à l'Institut de la formation primaire et à l'Institut de pédagogie spécialisée, le projet de développement « bisKidS » de la HEP Bern a documenté comment les professionnel-le-s dans les structures d'accueil de la petite enfance du canton de Berne (crèches, groupes de jeu) et dans le premier cycle scolaire utilisaient les situations quotidiennes pour l'encouragement du langage au quotidien. Le projet a également examiné la conception des participant-e-s concernant l'utilisation des situations d'interaction quotidiennes pour la promotion du langage. Une attention particulière a été accordée à la comparaison entre les professionnel-le-s des crèches et des dispositifs préscolaires de socialisation par le jeu et les enseignant-e-s des élèves de 4-5 ans dont les conditions institutionnelles, les formations et les orientations pédagogiques diffèrent. La présente contribution se concentre sur une enquête par questionnaire réalisée dans le cadre du projet. L'objectif de l'article est d'analyser dans quelle mesure les estimations des situations pouvant être utilisées pour l'encouragement du langage au quotidien et en quoi elles concordent et diffèrent.

Mots-clés

promotion précoce et intégrée du langage, promotion linguistique continue, crèche – groupe de jeu – premier cycle, transition préscolaire et l'école enfantine

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

Di fratture e di ponti: il sostegno linguistico continuo in un'ottica prescolare e scolastica

Pascale Schaller, Larissa Maria Troesch, Britta Juska-Bacher e Christoph Till

Riassunto

Il progetto «bisKidS» dell'Alta scuola pedagogica di Berna (PHBern) ha documentato, nell'ambito della formazione presso l'Istituto per la scuola primaria e l'Istituto di pedagogia curativa, se e in che modo le professioniste e i professionisti attivi negli asili nido (Kita), nei gruppi di gioco e nel primo ciclo scolastico del Cantone di Berna utilizzino le situazioni quotidiane un sostegno linguistico integrato.

In parallelo, il progetto ha indagato le rappresentazioni delle professioniste e dei professionisti coinvolti rispetto all'uso delle interazioni quotidiane come opportunità per la promozione dell'acquisizione della lingua. Un'attenzione particolare è stata dedicata al confronto tra il personale degli asili nido e dei gruppi di gioco da un lato, e gli insegnanti della scuola dell'infanzia dall'altro, poiché le figure professionali dell'ambito prescolare e quelle della scuola dell'infanzia si differenziano per condizioni istituzionali, percorsi formativi e orientamenti pedagogici.

Il contributo si basa su un'indagine tramite questionario condotta nell'ambito del progetto. Obiettivo del contributo è analizzare in quale misura le valutazioni relative alle situazioni che vengono (o possono essere) utilizzate per il sostegno linguistico integrato nella vita quotidiana coincidano oppure differiscano.

Parole chiave

sostegno linguistico, asilo nido, gruppo di gioco, primo ciclo, passaggio tra preasilo e scuola dell'infanzia

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

On gaps and bridges: Continuous language support from pre-school and school perspectives

Pascale Schaller, Larissa Maria Troesch, Britta Juska-Bacher and Christoph Till

Abstract

The higher education development project «bisKidS» at Bern University of Teacher Education documented, for teaching purposes at the Institute of Primary Education and the Institute of Special Education, whether and how professionals in Bernese daycare centres ('Kitas'), playgroups and the first cycle of formal schooling use everyday situations for integrated language support. The study also explored perceptions of professional roles in relation to using everyday interactions as opportunities to support language development. A special focus was placed on comparing professionals from daycare centres and playgroups with kindergarten teachers, as early years professionals and kindergarten teachers differ in terms of institutional conditions, training and pedagogical beliefs.

This article focuses on data gathered by means of a questionnaire which was conducted as part of the project. Its aim was to understand to what extent assessments of which situations are (or can be) used for integrating language support in everyday contexts align or diverge.

Keywords

early integrated and continuous language support, daycare centre – playgroup – first school cycle, transition from pre-school to kindergarten

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