



Frühe Sprachbildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen

Éducation linguistique précoce dans des groupes de jeu linguistiquement hétérogènes

Preschool language education in linguistically heterogeneous playgroups

Dieter Isler, Sibylle Künzli, Achim Brosziewski,
Katharina Kirchhofer, Claudia Neugebauer, Betül Dursun,
Judith Maier & Claudia Hefti

Herausgeber | Publié par

Institut für Mehrsprachigkeit
www.institut-mehrsprachigkeit.ch

—

Institut de plurilinguisme
www.institut-plurilinguisme.ch

AutorInnen | Auteur·e·s

Dieter Isler, Sibylle Künzli, Achim Brosziewski, Katharina Kirchhofer,
Claudia Neugebauer, Betül Dursun, Judith Maier & Claudia Hefti

Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, Postfach,
CH-8280 Kreuzlingen 1, www. https://www.phtg.ch

Das vorliegende Projekt wurde im Rahmen des Arbeitsprogramms 2016–2020
des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit durchgeführt.
Für den Inhalt dieser Veröffentlichung sind die AutorInnen verantwortlich.

Le projet dont il est question a été réalisé dans le cadre du programme de travail
2016–2020 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme.
La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteur·e·s.

Übersetzungen | Traductions

Isabelle Affolter, Mary Carozza

Freiburg | Fribourg, 2020

Layout

Billy Ben, Graphic Design Studio

unterstützt durch | avec le soutien de

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Dipartimento federale dell'interno DFI
Departament federal da l'intern DFI
Bundesamt für Kultur BAK
Office fédéral de la culture OFC
Ufficio federale della cultura UFC
Uffizi federal da cultura UFC

Frühe Sprachbildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen

Kurzbericht zum Forschungsprojekt «Mehrsprachige Praktiken von
Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen» (MePraS)

—

Éducation linguistique précoce dans des groupes de jeu linguistiquement hétérogènes

Rapport court sur le projet de recherche: «Pratiques plurilingues
d'enfants et de professionnel·le·s dans des groupes de jeux»

—

Preschool language education in linguistically heterogeneous playgroups

Summary of the research project “Multilingual production by children
and professionals in playgroups”

—

Dieter Isler, Sibylle Künzli, Achim Brosziewski, Katharina Kirchhofer,
Claudia Neugebauer, Betül Dursun, Judith Maier & Claudia Hefti

2020 Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit
Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme
Report of the Research Centre on Multilingualism

Index

Deutsch 7

1. Das Projekt MePras	8
1.1. Ausgangslage	8
1.2. Fragestellung und Design	9
1.3. Methodisches Vorgehen	11
2. Ergebnisse	13
2.1. Spielgruppenalltag	13
2.2. Umgang mit sprachlicher Heterogenität	16
2.3. Sprachproduktionen der Fokuskinder	17
2.4. Unterstützung mehrsprachiger Kinder in Spielgruppen	22
3. Perspektiven	25
3.1. Professionalisierung der Spielgruppen	25
3.2. Rolle der Spielgruppen im Bildungswesen	26
3.3. Deutschförderung vor dem Kindergarten	26
3.4. Forschung zum Spielgruppenfeld	27
4. Weiterführende Hinweise	77
4.1. Literatur	78
4.2. Links	80

Français 31

1. Le projet MePraS	32
1.1. La situation des groupes de jeux	32
1.2. Questions de recherche et design	33
1.3. Approche méthodologique	35
2. Résultats	37
2.1. Le quotidien des groupes de jeux	37
2.2. Rapport à l'hétérogénéité linguistique	40
2.3. Productions linguistiques des enfants observés	41
2.4. Soutien aux enfants plurilingues dans les groupes de jeux	45
3. Perspectives	49
3.1. Professionnalisation des groupes de jeux	49
3.2. Le rôle des groupes de jeux dans le système éducatif	50
3.3. Encouragement à l'apprentissage de l'allemand avant l'école enfantine	50
3.4. Recherche dans le domaine des groupes de jeux	51
4. Plus d'informations	77
4.1. Littérature	78
4.2. Liens	80

English 55

1. The "MePraS" project	56
1.1. Background situation	56
1.2. Research questions and project design	57
1.3. Methodology	59
2. Findings	61
2.1. Playgroup activities	61
2.2. Dealing with linguistic heterogeneity	64
2.3. Language production of the focus children	65
2.4. Supporting multilingual children in playgroups	69
3. Outlook	73
3.1. Professionalisation of playgroups	73
3.2. Role of playgroups in the Swiss education system	73
3.3. Promoting German-language skills of preschool children	74
3.4. Research on playgroups	75
4. Additional Information	77
4.1. Literature	78
4.2. Links	81

Frühe Sprachbildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen

Kurzbericht zum Forschungsprojekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen» (MePraS)

Dieter Isler, Sibylle Künzli, Achim Brosziewski, Katharina Kirchhofer, Claudia Neugebauer, Betül Dursun, Judith Maier & Claudia Hefti

Dieser Kurzbericht richtet sich an Akteurinnen und Akteure in Politik und Administration, an Führungs- und Projektverantwortliche im Bereich der frühen Bildung und an die interessierte Öffentlichkeit. Leserinnen und Leser aus der Wissenschaft verweisen wir auf die Buchpublikation *Gespräche im Kindergarten als Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten*, welche 2021 bei Beltz Juventa erscheinen wird und das Projekt und seine Ergebnisse ausführlich darstellt.

1.

Das Projekt MePraS

In diesem Abschnitt wird zunächst die Ausgangslage der Spielgruppen in der Deutschschweiz umrissen (1.1). Danach geht es um Fragestellung und Design (1.2) sowie um das methodische Vorgehen (1.3) im Projekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen» (MePraS).

1.1. Ausgangslage

Spielgruppen sind fast ausschliesslich in der Deutschschweiz anzutreffen. Während in den Städten und Agglomerationen in den letzten Jahren das Kita-Angebot stark ausgebaut wurde, sind auch Spielgruppen in diesen urbanen Räumen weiterhin präsent und in ländlichen Gemeinden oft das einzige pädagogische Angebot im Frühbereich. Sie richten sich an Kinder ab ca. zweieinhalb Jahre bis zum Eintritt in den Kindergarten. Kinder besuchen Spielgruppen typischerweise während 1-2 Jahren an 1-2 Vormittagen pro Woche während 2-2.5 Stunden pro Vormittag (Isler, Rohde & Kirchhofer, 2016). Spielgruppen unterscheiden sich von Kindertagesstätten u.a. durch kürzere Aufenthaltszeiten ohne Mittagsverpflegung und altershomogenere Kindergruppen. Im Gegensatz zu Kitas und Tagesfamilien fehlen für Spielgruppen gesetzliche Regelungen. Es gibt keine Vorgaben zur Qualifikation von SpielgruppenleiterInnen, keine Aufträge oder Curricula zur Spielgruppen-

arbeit, keine Standards für die Rahmenbedingungen von Spielgruppen und keine öffentlich legitimierten Aus- und Weiterbildungseinrichtungen. Der Schweizerische SpielgruppenleiterInnenverband SSLV engagiert sich stark für die Professionalisierung von Spielgruppen, die Zuständigkeiten liegen aber nach dem Subsidiaritätsprinzip bei jeder einzelnen Gemeinde, so dass eine kohärente Weiterentwicklung der Spielgruppen kaum möglich ist. Spielgruppen sind in vielen Gemeinden de facto auf sich gestellt, viele SpielgruppenleiterInnen sind AlleinunternehmerInnen und müssen sich in Konkurrenzsituationen behaupten.

In starkem Kontrast zum geringen Engagement der öffentlichen Hand erwartet die Bildungspolitik zunehmend, dass Spielgruppen erhebliche Leistungen in den Bereichen der Integration und der Deutschförderung von Kindern aus zugewanderten Familien erbringen. Es wird gefordert, dass Kinder beim Eintritt in den Kindergarten bereits soziale Erfahrungen mit Kindergruppen ausserhalb der Familie mitbringen und sich im Alltag auf Deutsch verständigen können. Für die Integrations- und Deutschförderung werden Mittel bereitgestellt und Programme entwickelt, die auch von Spielgruppen genutzt werden können. Da im Spielgruppenfeld aber öffentliche Gremien fehlen, die solche Massnahmen koordinieren und ihre Qualität überprüfen, besteht heute eine Vielfalt an mehr oder weniger fundierten, sich widersprechenden oder konkurrie-

renden Ansätzen und Angeboten. Zudem hat sich unter dem politischem Handlungsdruck eine starke Tendenz zu Sprachförder-spielgruppen durchgesetzt, die sich gezielt an Kinder wenden, die zuhause kein Deutsch sprechen. Solche Angebote verstärken die ohnehin schon bestehende soziale Segregation und isolieren die Deutsch lernenden von den bereits Deutsch sprechenden Kindern.

Diese Entwicklungen haben das Spielgruppenfeld verändert und viele SpielgruppenleiterInnen verunsichert. Um den hohen Erwartungen zu entsprechen, orientieren sie sich an Modellen, Programmen und Materialien zur frühen Deutschförderung, die oft von kommerziellen Anbietern stammen, einseitig auf die Vermittlung des deutschen Sprachsystems (Wortschatz und Grammatik) ausgerichtet sind und ein instruktions- und trainingsorientiertes Bildungsverständnis in die Spielgruppe hineinragen. Obwohl Belege für die Wirksamkeit solcher Ansätze fehlen und eine alltagsintegrierte Sprachbildung sowohl der bewährten Spielgruppenpädagogik als auch dem aktuellen Verständnis früher Bildung (Wustmann Seiler & Simoni, 2012) besser entspricht, finden solche Deutschförderprogramme weiterhin grossen Anklang.

In dieser Situation wären Bildungsverantwortliche dringend auf gesichertes Wissen zur frühen Sprachbildung in Spielgruppen angewiesen. Inzwischen liegen einige Arbeiten vor, die das pädagogische Handeln der Fachpersonen (Kannengieser, 2015; Vogt et al., 2015; Isler, 2014) und die Entwicklung der Deutschleistungen der Kinder (Grob, Keller & Trösch, 2014) fokussieren. Bislang fehlen aber Studien, die den Spielgruppenalltag als Ganzes und die Situ-

ation mehrsprachiger Kinder untersuchen. Mit seiner Ausschreibung zu diesem Thema hat das Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der HEP|PH FR die Möglichkeit geschaffen, diese Forschungslücke anzugehen. Im geförderten Projekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen» wurde diese Aufgabe von einem interdisziplinären Team bearbeitet. Es bestand aus folgenden Forscherinnen und Forschern:

- Pädagogische Hochschulen Thurgau: Dieter Isler (Deutschdidaktiker), Achim Brosziewski (Bildungssoziologe), Katharina Kirchhofer (Psychologin) und Betül Dursun (Deutschdidaktikerin)
- Pädagogische Hochschule Zürich: Sibylle Künzli (Bildungssoziologin) und Claudia Neugebauer (Didaktikerin für Deutsch als Zweitsprache)

1.2. Fragestellung und Design

Mit dem Projekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen» (im Folgenden MePraS genannt) sollte Grundlagenwissen erarbeitet werden, um SpielgruppenleiterInnen bei der Umsetzung einer alltagsintegrierten Sprachbildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen zu unterstützen. Es ging im Kern darum, den komplexen Spielgruppenalltag als Rahmen für sprachliche Bildung zu verstehen. Konkret wurden vier Forschungsfragen bearbeitet:

1. Wie verbringen mehrsprachige Kinder ihren Alltag in der Spielgruppe?

Um diese Fragen zu untersuchen wurden Fallstudien durchgeführt und aufeinander bezogen: In vier sprachlich heterogenen Spielgruppen wurden die Spielgruppenleiterinnen und vier mehrsprachige Fokuskinder zu Beginn (im November) und am Ende (im Juli) des Spielgruppenjahres jeweils während eines ganzen Vormittags gefilmt. Diese Videodaten bildeten die Grundlage für die Beantwortung der Fragen 1 bis 3. Zusätzlich wurde im Mai eine Gruppenwerkstatt mit allen vier Spielgruppenleiterinnen durchgeführt, um die Fragen 2 und 4 zu beantworten. Abbildung 1 visualisiert dieses Design. → [Abbildung 1](#)
2. Wie gehen SpielgruppenleiterInnen mit der sprachlichen Heterogenität ihrer Spielgruppen um?
3. Welche Sprachproduktionen realisieren mehrsprachige Kinder im Spielgruppenalltag?
4. Wie können SpielgruppenleiterInnen mehrsprachige Kinder unterstützen, und welche Bedingungen sind dafür erforderlich?

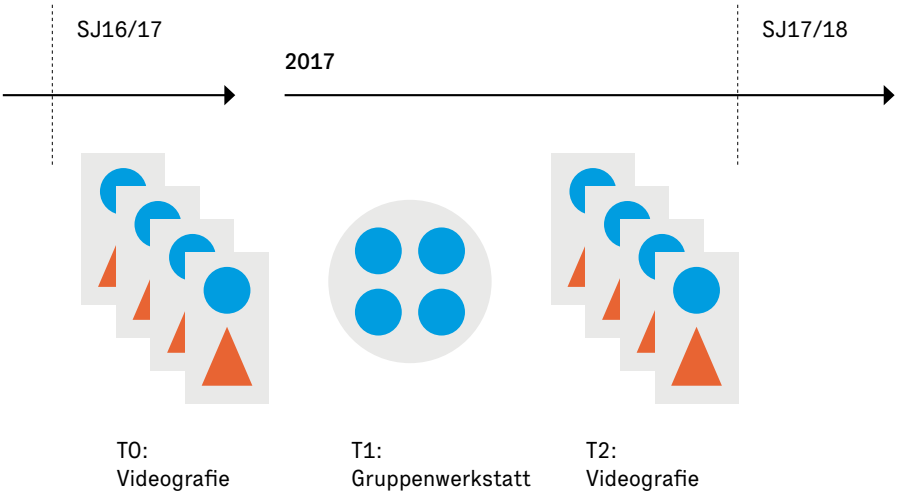


Abbildung 1: Design der MePraS-Studie. Die blauen Kreise stehen für die vier Spielgruppenleiterinnen, die orangenen Dreiecke für die vier Fokuskinder.

Um die Bedeutung der sprachlichen Heterogenität zu untersuchen wurden je zwei Spielgruppen mit einem mittleren (27% und 42%) und einem hohen (89% und 100%) Anteil an Kindern ausgewählt, die zuhause kein Deutsch sprechen und Deutsch als Zweit- und Umgebungssprache erwerben (im Folgenden als DaZ-Kinder bezeichnet). Die Fokuskinder – zwei Mädchen und zwei Jungen – besuchten alle das letzte Spielgruppenjahr und sprachen zuhause Ungarisch/Deutsch, Kroatisch, Tamil/Englisch sowie Türkisch. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die vier Fälle. → [Tabelle 1](#)

als Fremdsprache gezielt vermittelt (und nicht als Zweit- und Umgebungssprache im Alltag erworben) wird. Die hier berichteten Ergebnisse stützen sich deshalb auf die Fälle 2, 3 und 4.

1.3. Methodisches Vorgehen

Um den noch kaum erforschten Spielgruppenalltag in seiner Komplexität zu verstehen, wurde ein offener, verstehender Zugang gewählt. Zu Beginn (T0) und am Ende

Fall	Anzahl Leiterinnen	Anzahl Kinder	Kinder pro Leiterin	Anteil DaZ-Kinder	Geschlecht Fokuskinder	Erstsprachen Fokuskinder
1	2	9	4.5	89%	Junge	Ungarisch und Deutsch
2	3	11	3.7	27%	Junge	Kroatisch
3	2	6	3	100%	Mädchen	Tamil und Englisch
4	2	12	6	42%	Mädchen	Türkisch

Tabelle 1: Sample der MePraS-Studie (zum Zeitpunkt T0)

Wie sich erst bei der ersten Datenerhebung gezeigt hat, handelt es sich bei Fall 1 um eine Spielgruppe, die ausschliesslich von Kindern aus ungarisch sprechenden Familien besucht wird. Dieser interessante Spezialfall lässt sich nur bedingt mit den drei anderen Spielgruppen vergleichen, da die Gruppe sprachlich homogen ist und Deutsch (T2) des Spielgruppenjahres wurde in jeder Spielgruppe das Alltagsgeschehen gefilmt. Die Spielgruppenleiterin und das Fokuskind wurden während des ganzen Vormittags (vom Eintreffen bis zum Abschied) mit je einer Handkamera begleitet. Die Spielgruppenleiterin beantwortete bei einer kurzen Nachbesprechung Rückfragen der Forsch-

rinnen und gab in zwei Kurzfragebögen Auskunft zur Zusammensetzung ihrer Spielgruppe und zum Fokuskind. Alle vier Spielgruppenleiterinnen beteiligten sich im Mai (T1) an einer Gruppenwerkstatt (Bremer, 2004) bestehend aus einer Gruppendiskussion, einer individuellen Metaplanaufgabe, einer gemeinsamen Collageaufgabe und einem sozialstatistischen Fragebogen.

Diese Daten wurden unter Beizug von drei sich ergänzenden Auswertungsverfahren analysiert: Mittels *Videosequenzanalysen* wurden im interdisziplinären Analyseteam 21 ausgewählte Sequenzen aus allen Spielgruppen untersucht. Dabei ging es darum, das komplexe Geschehen in seiner Sinnhaftigkeit für die Akteurinnen und Akteure zu rekonstruieren (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013). Die Analyseergebnisse wurden als Memos festgehalten und bildeten die Grundlage für die Untersuchung der kommunikativen Formen der Spielgruppen (s. unten, Abschnitt 2.2).

Die Sprachproduktionen der Kinder wurden vollständig transkribiert¹ und *linguistisch analysiert*. Das Verfahren zur Analyse dieser Spontansprachproduktionen wurde im Forschungsteam neu entwickelt. Einerseits wurden die Transkripte anhand eines deduktiv vorstrukturierten und induktiv verfeinerten Kategoriensystem kodiert und quantitativ ausgewertet. Andererseits wurden ausgewählte Passagen

qualitativ analysiert, um den Gebrauch sprachlicher Mittel in konkreten Handlungssituationen zu untersuchen. Einige zentrale Ergebnisse dieser Analysen werden in Abschnitt 2.3 präsentiert.

Die in der Gruppenwerkstatt erhobenen Daten wurden transkribiert und die Orientierungen der Spielgruppenleiterinnen werden mittels *qualitativ-rekonstruierender Analysen*² ausgewertet (die Ergebnisse werden später in der geplanten Buchpublikation dargestellt).

Auf der Basis dieses Designs und dieser Forschungsmethoden lässt sich das Geschehen in Spielgruppen beschreiben, rekonstruieren und konzeptionell fassen. Es geht im Projekt MePraS nicht darum, Aussagen über die Gesamtpopulation der Spielgruppen zu machen oder Wirkungszusammenhänge zwischen verschiedenen Bedingungen zu belegen. Die vorliegenden Ergebnisse dienen dem vertieften Verständnis des komplexen Spielgruppengeschehens und dem Formulieren weiterführender Hypothesen, die ggf. in Folgestudien überprüft werden können. Zudem bilden die gewonnenen Daten und Ergebnisse eine wertvolle Grundlage für eine datengestützte Professionalisierung im Spielgruppenfeld.

1 Die Transkription der umfangreichen Videodaten, die Bereinigung der Transkripte und die Kodierung der über 1'000 Transkriptseiten waren enorm aufwändig. Das Forschungsteam wurde dabei von den Praktikantinnen Judith Maier, Lisa Olbinski und Maja Stürmer sowie von Sara Olah (alles Studierende der Masterstudiengänge Frühe Kindheit bzw. Early Childhood Studies) tatkräftig unterstützt. Ohne ihre Mitarbeit wäre es unmöglich gewesen, die natürlichen Sprachproduktionen der Fokusinder umfassend auszuwerten.

2 Habitushermeneutische Analysen nach Bremer & Teiwes-Kügler (2013).

2. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden zentrale Ergebnisse aus dem Projekt MePraS präsentiert. Bedingt durch die Funktion und den Umfang dieses Kurzberichts werden für die Zielgruppe besonders relevante Ergebnisse ausgewählt und in knapper Form berichtet. Eine vollständige und detaillierte Darstellung findet sich in der geplanten Buchpublikation. Die Darstellung der Ergebnisse folgt den vier Forschungsfragen: Zunächst wird der Alltag der untersuchten Spielgruppen beschrieben (2.1). Danach geht es um den Umgang der Spielgruppenleiterinnen mit Mehrsprachigkeit (2.2) und die Sprachproduktionen der Fokusinder (2.3). Auf dieser Grundlage werden abschliessend Bedingungen für die Unterstützung von mehrsprachigen Kindern in Spielgruppen formuliert (2.4).

2.1. Spielgruppenalltag

Ein erster Vergleich der Spielgruppenvormittage auf der Basis der Logbücher zeigt viele Gemeinsamkeiten und einige Besonderheiten der drei Spielgruppen: Nach dem Eintreffen spielen die Kinder zunächst frei, d.h. sie beschäftigen sich allein oder mit anderen Kindern mit Spielangeboten ihrer Wahl. Die Spielgruppenleiterinnen begleiten einzelne Kinder oder Kindergruppen bei

ihren Aktivitäten (in SG3 stärker angeleitet; in SG2 bereitet die Spielgruppenleiterin mit einzelnen Kindern das Znüni³ vor). Anschliessend versammeln sich die Kinder im Kreis zu einem Begrüssungsritual (in SG2 gibt es kein solches Ritual). Im Kreis finden weitere angeleitete Aktivitäten statt (z.B. mit Rhythmusinstrumenten spielen und ein Bilderbuch erzählen in SG4), teils gefolgt von freiem Spiel (SG4). Danach versammeln sich Kinder und Erwachsene an einem grossen Tisch zum gemeinsamen Znüni. Darauf folgen eine weitere Phase des freien Spielens (in SG3 stärker angeleitet), das Aufräumen der Spielsachen, eine geführte Kreisaktivität (in SG2 ein Bilderbuchkino) und ein Abschiedsritual im Kreis. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die vorgefundenen Programmelemente. → [Tabelle 2](#)

Auf der Basis von vertiefenden Videosequenzanalysen wurden vier typische Programmelemente der Spielgruppen als «kommunikative Formen» (Künzli & Isler, 2018) rekonstruiert: Spiel, Kreis, Znüni und Bilderbuchaktivität. Kommunikative Formen sind in einem bestimmten Feld (hier: in Spielgruppen) wiederkehrende Handlungsmuster, die den Akteurinnen und Akteuren ein gemeinsames, koordiniertes Handeln ermöglichen und sowohl Orientierung geben als auch Mitwirkungsraum eröffnen (Knoblauch, 2017). Sie werden interaktiv und mul-

3 Mit «Znüni» wird in der Deutschschweiz eine Zwischenmahlzeit am Vormittag bezeichnet.

Gemeinsame Programmelemente aller Spielgruppen	Besonderheiten einzelner Spielgruppen
Ankommen mit fließendem Übergang zum Freispiel	SG3: Weniger Freispiel, mehr geführte Kleingruppenaktivitäten
Begrüssungsritual im Kreis	SG2: kein Begrüssungsritual SG4: geführte Kreisaktivität (Bilderbuch) mit anschliessendem Freispiel
Znüni	SG2: Znünivorbereitung mit einzelnen Kindern
Freispiel	SG3: s. oben
Aufräumen	-
Geführte Kreisaktivität und Abschiedsritual im Kreis	SG2: Bilderbuchkino

Tabelle 2: Programmelemente des Spielgruppenalltags

timodal (unter Einbezug von Raum, Objekten und Körpern) vollzogen, das Sprachliche ist dabei nur *ein* Instrument im Orchester aller Ausdrucksmittel. Die Kinder werden in der Spielgruppe zunehmend vertraut mit diesen kommunikativen Formen. Sie wissen mit der Zeit, wie Spiel, Kreis, Znüni oder Bilderbuchgespräche funktionieren, und werden dadurch immer selbständiger in ihrem Handeln. Dabei erwerben sie Sprache eingebettet in die kommunikativen Formen. Die Vertrautheit mit den kommunikativen Formen der Spielgruppe bildet eine wichtige Grundlage für die aktive Teilhabe an späteren Bildungsprozessen im Kindergarten und in der Schule (die durch ähnliche Handlungsmuster strukturiert sind).

Die Rekonstruktionen der kommunikativen Formen Spiel, Kreis, Znüni und Bilderbuch gehören zu den zentralen Ergebnissen der MePraS-Studie. Das Verständnis dieser Formen erlaubt es, die typischen Programm-

elemente der Spielgruppen einerseits als ganze Handlungsmuster zu erfassen (so wie dies auch die Spielgruppenleiterinnen und Kinder tun) und andererseits der Komplexität ihrer konkreten Ausgestaltung Rechnung zu tragen. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die vier identifizierten kommunikativen Formen genauer darzustellen (das wird die geplante Buchpublikation leisten). Es soll aber wenigstens angedeutet werden, wie mithilfe dieses Konzepts die Praktiken der Spielgruppenleiterinnen – verstanden als typische Ausgestaltungsweisen kommunikativer Formen – untersucht werden können, und dass sich unter der Oberfläche der scheinbar gleichen oder ähnlichen Programmelemente sehr unterschiedliche Grundverständnisse von Spielgruppenarbeit und sprachlicher Bildung zeigen. In der folgenden Tabelle sind einige Aspekte dargestellt, die solche Grundverständnisse charakterisieren. → [Tabelle 3](#)

Aspekte	Ausprägungen
Pädagogische Beziehung	eher hierarchisch <> eher egalitär
Fokus des pädagogischen Handelns	einzelne Kinder <> Kollektiv
Einwirkungsweise des päd. Handelns	kontrollieren und steuern <> animieren und evozieren
Koordination des gemeinsamen Tuns	Regeln <> Objekte, Rhythmen u.a.
Objektivierung kommunikativer Formen	explizit thematisieren und erklären <> implizit vollziehen
Programmsteuerung	systematisches Abarbeiten <> situatives Anpassen

Tabelle 3: Aspekte und Ausprägungen des Vollzugs kommunikativer Formen (wie Spiel, Kreis, Znüni oder Bilderbuch)

Die Praktiken der Spielgruppenleiterinnen lassen sich mithilfe solcher (und weiterer) Aspekte charakterisieren. Daraus ergeben sich Konstellationen, die sowohl für eine spezifische kommunikative Form als auch für die Person der Spielgruppenleiterin typisch sein können. Zum Beispiel kann dieselbe Spielgruppenleiterin am Znünitisch hierarchisch, steuernd, regelbasiert, implizit und auf das Kollektiv fokussierend handeln, während sie beim Gemüse Schneiden mit einzelnen Kindern zwar weiterhin hierarchisch und implizit, dabei aber animierend, adaptiv und auf die einzelnen Kinder fokussierend agiert. Es lassen sich aber auch Aspekte finden, die einzelne Spielgruppenleiterinnen persönlich charakterisieren – unabhängig von den kommunikativen Formen. Zum Beispiel handelt eine Spielgruppenleiterin in allen Situationen egalitär (auf Augenhöhe der Kinder), animierend und sich adaptiv der Situation anpassend.

Sichtbar werden diese Aspekte nicht nur durch sprachliches Thematisieren, sondern im multimodalen Handeln insgesamt (körperlich-gestisch-mimisch-prosodisch) und im Umgang mit Körpern und Objekten im Raum. Die folgenden Abbildungen zeigen zwei «Architekturen», die bezüglich dieser Aspekte kontrastieren. → [Abbildung 2](#)

Im ersten Beispiel wird der Znünitisch als strikte Tafelordnung realisiert. Die Erwachsenen (dunkelblau) sitzen auf Stühlen, die strategisch zwischen den Kindern verteilt sind, und essen aus grossen Tellern. Die Kinder (hellblau) sitzen auf Bänken und haben kleine Teller. Abweichungen von dieser Ordnung werden aktiv korrigiert. Bereits in der Architektur zeigt sich ein hierarchisches, steuerndes und regelorientiertes Grundverständnis. Im zweiten Beispiel wird ein Kreis als «Blumenwiese» gebaut. Erwachsene und Kinder sitzen alle auf blu-

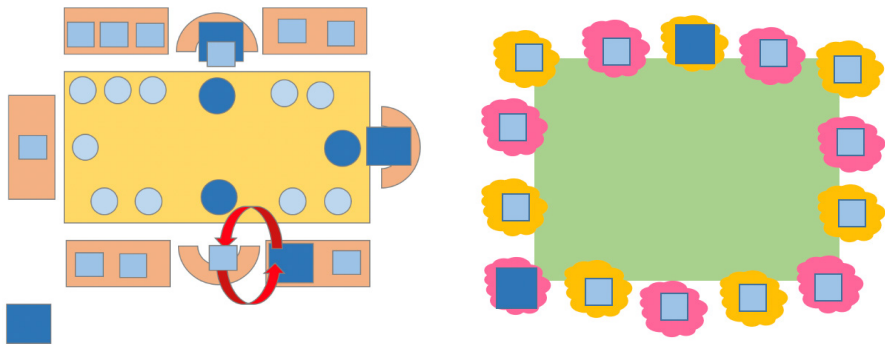


Abbildung 2: Kontrastierende Architekturen der kommunikativen Formen Znüni und Kreis in zwei Spielgruppen. hellblau = Kinder, dunkelblau = Erwachsene, rote Pfeile = Platzkorrektur durch die Spielgruppenleiterin

menförmigen Kissen auf einem Teppich. Die Plätze sind frei gewählt, alle befinden sich auf Augenhöhe und haben einen freien Blick und Zugang zum Innenraum. Hier kommt in der Architektur ein egalitäres, dem einzelnen Kind mehr Raum bietendes und adaptives Grundverständnis zum Ausdruck.

2.2. Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Die Mehrsprachigkeit einzelner Kinder und der ganzen Gruppe wird von den Spielgruppenleiterinnen (an den zwei beobachteten Halbtagen) nur punktuell sichtbar gemacht (zum Sprachgebrauch der Fokuskinder s. unten, Abschnitt 2.2). In Spielgruppe 2 spricht die Spielgruppenleiterin ein englischsprachiges Kind hin und wieder in seiner Erstsprache an. Die Erstsprache des Fokuskindes (Kroatisch) ist dagegen nicht präsent. Dabei entsteht eine verdeckte Ordnung der Sprachen: Die Erstsprache Englisch wird von

der Spielgruppenleiterin zugelassen und selbst verwendet (sogar im Kontext einer deutschen Sprachübung), die Erstsprache Kroatisch wird ausgeschlossen (dieses Kind wird explizit aufgefordert, Deutsch zu sprechen). In Spielgruppe 3 (mit einem DaZ-Anteil von 100%) greift die Spielgruppenleiterin gelegentlich nicht verstandene Wörter auf und fragt die Kinder nach ihrer Bedeutung, oder sie nennt dem Fokuskind die deutsche Form für ein von ihr verwendetes englisches Wort. Das Fokuskind benutzt seine Erstsprache Englisch häufiger, aber ohne weitere Resonanz der Spielgruppenleiterin. In Spielgruppe 4 ist die Erstsprache des Fokuskindes stärker präsent, wenn es sich mit seiner Freundin auf Türkisch unterhält oder beim gemeinsamen Spiel mit der Spielgruppenleiterin zwei Sprachen (Türkisch und Deutsch) verwendet. Diese Spielgruppenleiterin gibt den Erstsprachen der Kinder mehr Raum und Aufmerksamkeit, und das Fokuskind zeigt Aspekte seiner kompetenten Mehrsprachigkeit (Auer, 2009). In den anderen Fällen werden die Erstsprachen der Fokus-

kinder von den Spielgruppenleiterinnen kaum kommunikativ genutzt oder metakommunikativ thematisiert, und die von den Kindern gelebte Mehrsprachigkeit wird von den Spielgruppenleiterinnen kaum aufgegriffen.

Die Praktiken der Spielgruppenleiterinnen verweisen wiederum auf unterschiedliche Grundverständnisse von sprachlicher Bildung, die sich anhand verschiedener Aspekte konturieren lassen. In der folgenden Tabelle sind einige auf sprachliche Bildung bezogene Aspekte und Ausprägungen dargestellt. → Tabelle 4

Auch bezüglich des Grundverständnisses sprachlicher Bildung gilt, dass seine Ausprägung sowohl für bestimmte kommunikative Formen als auch für einzelne Spielgruppenleiterinnen typisch sein kann. In Spielgruppe 2 zum Beispiel lässt sich das Erzählen einer Bilderbuchgeschichte als geführte Lektion konturieren, die den kommunikativen Sprachgebrauch zum Gegenstand hat

und den Kindern kaum Eigeninitiative ermöglicht. Im Freispiel dagegen werden die Kinder begleitet, und die Spielgruppenleiterin greift ihre Initiativen auf, während die Sprachübung vor dem Znüni lektionsartig geführt wird und auf das Sprachsystem fokussiert. Es zeigen sich aber auch beständige Unterschiede zwischen den Spielgruppenleiterinnen, beispielsweise bezüglich ihres Rollenverständnisses und ihrer eigenen sprachlichen Ressourcen (es braucht Erfahrung damit, sich mithilfe von Sprache in Gedankenwelten zu bewegen, um Kinder beim Erzählen und Erklären zu unterstützen).

2.3. Sprachproduktionen der Fokuskinder

Die Sprachproduktionen der drei Fokuskinder wurden vollständig transkribiert und anhand eines neu entwickelten Kategoriensystems

Aspekte	Ausprägungen
Setting sprachlicher Bildung	Angeleitete «Lektion» mit der Grossgruppe <> Mitmachen oder Begleiten bei spontanen Aktivitäten
Gegenstand der sprachlichen Bildung	Sprachsystem (Wortschatz, Grammatik) <> kommunikativer Sprachgebrauch
Rolle der SGL	Wissensvermittlung und Anleiten von Training <> Gesprächspartnerin, Modell und Coach
Beteiligungsmöglichkeiten	Kinder reagieren auf gestellte Aufgaben <> SGL greift Initiativen der Kinder auf
Eigene sprachliche Ressourcen der SGL	Unvertrautheit <> Vertrautheit mit bildungssprachlichen und metakommunikativen Praktiken
Mehrsprachigkeit	Fehlende Deutschkenntnisse als Defizit <> Mehrsprachigkeit als Ressource

Tabelle 4: Aspekte und Ausprägungen von Praktiken der sprachlichen Bildung

kodiert. Danach wurde der Umfang der Sprachproduktionen für die einzelnen Kategorien ermittelt, indem die Anzahl Wörter in den kodierten Passagen bestimmt wurde. Das Kategoriensystem und das methodische Vorgehen werden in der geplanten Buchpublikation ausführlich beschrieben. Im vorliegenden Kurzbericht werden ausgewählte Ergebnisse berichtet, die sich auf zwei Ebenen des Kategoriensystems beziehen:

1. Produzierte *Sprachen* (Deutsch und die jeweiligen Erstsprachen)
2. Situationsbezogene und situationsübergreifende *Sprachhandlungen*

Der Vergleich der beiden Zeitpunkte (im Herbst und im Frühsommer des Spielgruppenjahres) erlaubt es, Rückschlüsse auf den Erwerbsverlauf produktiver Sprachfähigkeiten der Kinder zu ziehen. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass die realisierten Sprachproduktionen von vielen weiteren Faktoren beeinflusst werden, die in dieser nicht standardisierten Studie nicht kontrolliert werden können. Diese Rückschlüsse haben deshalb den Charakter von Hypothesen, die allerdings datenverankert sind und damit eine hohe Plausibilität aufweisen. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der linguistischen Analysen zu den beiden Ebenen vorgestellt.

Produzierte Sprachen

Auf der Ebene 1 der linguistischen Analysen geht es um den Umfang der Sprachproduktion⁴ der drei Fokuskinder⁵ in Deutsch und in ihren Erstsprachen im Herbst und im Frühsommer des Spielgruppenjahres. → [Diagramm 1](#)

Fokuskind 4 Hilal produziert schon im Herbst sehr viel Sprache (1'969 Wörter), wobei Deutsch mit rund 30% Anteil noch einen kleineren Anteil ausmacht. Im Frühsommer ist ihre Gesamtproduktion etwas geringer (1'756 Wörter), die Deutschproduktion hat aber um 55% zugenommen und der Anteil des Deutschen ist auf 52% gestiegen. Fokuskind 2 Marko spricht zu beiden Zeitpunkten ausschliesslich Deutsch. Seine Sprachproduktion nimmt vom Herbst bis zum Frühsommer stark zu (+75%). Fokuskind 3 Saira produziert im Vergleich der drei Kinder zu beiden Zeitpunkten am wenigsten Sprache. Sie spricht ihre Erstsprache Englisch nur selten (9% im Herbst, 3% im Frühsommer). Die Zunahme ihrer Deutschproduktion vom Herbst bis zum Frühsommer ist mit 68% etwas geringer als bei Marko und etwas grösser als bei Hilal.

Neben dem Umfang der Sprachproduktionen interessiert auch die Frage, in welchen Settings die drei Fokuskinder ihre Deutschproduktion im Verlauf des Spielgruppenjahres erweitern konnten. Das folgende Diagramm zeigt die Ergebnisse für die Settings Freispiel, Znüni und geführte Kreisaktivität. → [Diagramm 2](#)

4 Gezählt wurde nicht die Anzahl unterschiedlicher Wörter (in der Linguistik: types), sondern die Anzahl insgesamt produzierter Wörter (tokens). Die Zahlen machen keine Aussagen über den Wortschatz der Kinder.

5 Die Namen der Kinder sind pseudonymisiert.

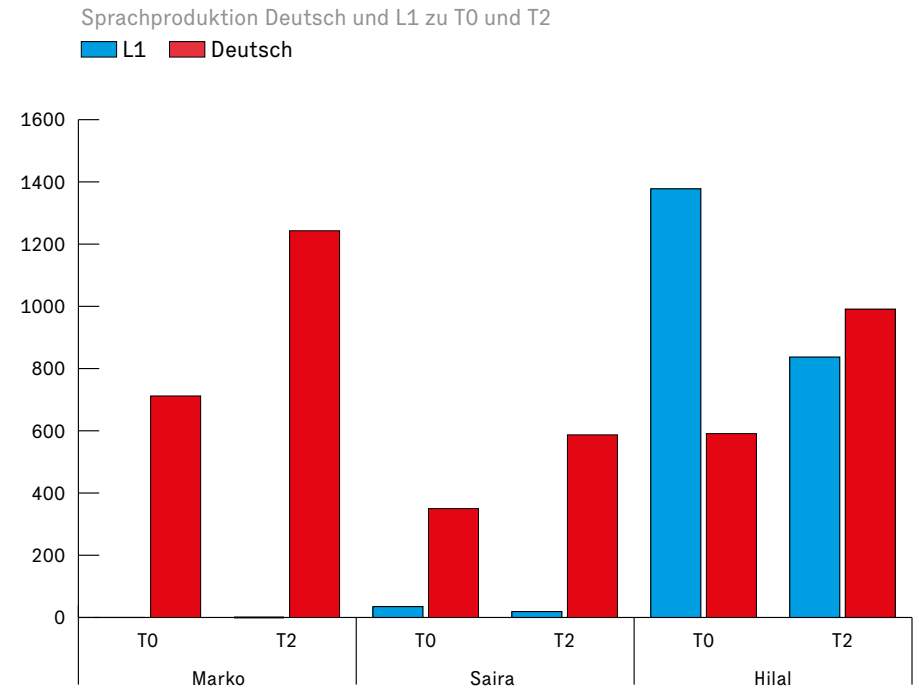


Diagramm 1: Sprachproduktionen der drei Fokuskinder in ihren Erstsprachen und in Deutsch zu T0 und T2 (in Wörtern)

Bei allen drei Kindern lässt sich eine ausgeprägte Zunahme der Deutschproduktion im Freispiel feststellen: Interessegeleitete Aktivitäten im Kontakt mit anderen Kindern scheinen den aktiven Gebrauch der deutschen Sprache zu unterstützen (wobei zusätzlich wichtig sein dürfte, welche Sprache(n) für die Kommunikation unter den bevorzugten Peers verfügbar sind). Für die beiden geführten Settings Znüni und Kreisaktivität lassen sich keine fallübergreifenden Tendenzen feststellen, und die Zu- oder Abnahmen sind nur gering.

Die Befunde zu den Sprachproduktionen der drei Fokuskinder weisen darauf hin, dass der Gebrauch der Erstsprache dem Erwerb des Deutschen nicht im Wege steht (Hilal) und dass die Kommunikation unter den Kindern beim Freispiel ein besonders hohes Potenzial für den Deutschwerb haben dürfte (alle Kinder). Weitere Ergebnisse zur Sprachproduktion der Kinder finden sich in der geplanten Buchpublikation.

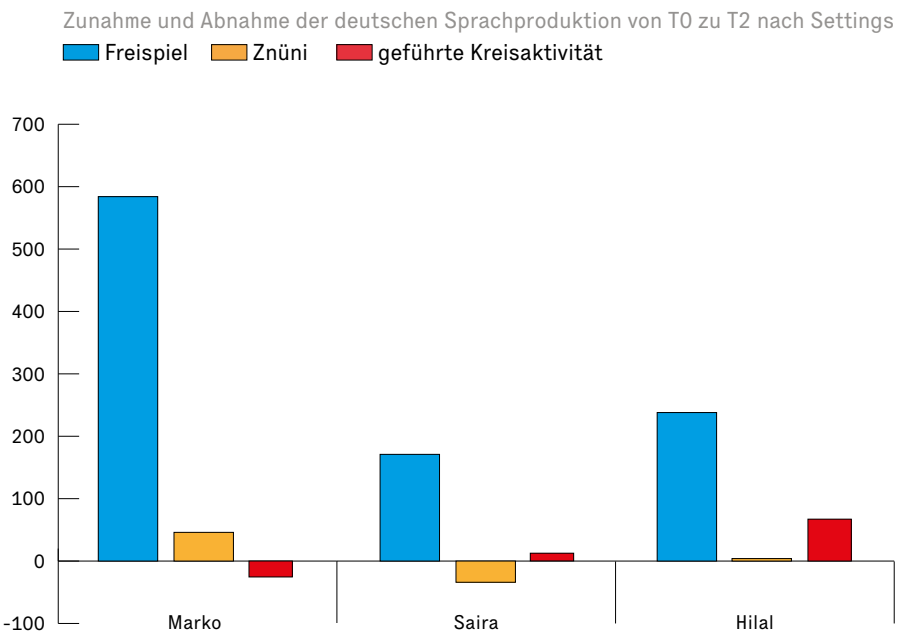


Diagramm 2: Zu- und Abnahme der deutschen Sprachproduktion (in Wörtern) vom Herbst (T0) bis zum Frühsommer (T2) des Spielgruppenjahrs nach Settings: Freispiel, Znüni und geführte Kreisaktivität

Situationsbezogene und situationsübergreifende Sprachhandlungen

Auf der zweiten Ebene wurden die Sprachproduktionen der Kinder im Hinblick auf Sprachhandlungen kodiert. Sprachhandlungen sind mehr oder weniger stark konventionalisierte Muster zur Lösung spezifischer kommunikativer Aufgaben wie beispielsweise Objekte benennen oder ein Erlebnis berichten. Dabei wurde zwischen situationsbezogenen und situationsübergreifenden Sprachhandlungen unterschieden. → Tabelle 5

Während situationsbezogene Sprachhandlungen auf Objekte und Ereignisse im ge-

meinsamen Wahrnehmungsraum ausgerichtet sind, beziehen sich situationsübergreifende Sprachhandlungen auf die individuellen Denkräume: Es geht darum, Gedankliches sprachlich zu repräsentieren und damit den anderen Beteiligten zugänglich zu machen (Wygotski, 1934 [1986]). Situationsübergreifende Sprachhandlungen sind eine wichtige Voraussetzung für die Nutzung schulischer Bildungsangebote (Thévenaz-Christen, 2005). Da sich familiäre Gesprächskulturen gerade in diesem Punkt stark unterscheiden (Heller, 2012), ist es wichtig, dass alle Kinder frühzeitig mit diesen bildungssprachlichen Praktiken vertraut werden können.

Situationsbezogene Sprachhandlungen	Situationsübergreifende Sprachhandlungen
(Objekte, Personen u.a.) benennen (Objekte, Personen u.a.) beschreiben (das eigene Handeln) sprachlich begleiten (das Handeln anderer) steuern (Objekte oder Eigenschaften) auswählen weitere	(Erlebnisse) berichten (Geschichten) erzählen (Sachverhalte) erklären argumentieren (Standpunkte vertreten) weitere

Tabelle 5: Situationsbezogene und situationsübergreifende Sprachhandlungen (Ebene 2 des Kategoriensystems)

Die Analyse der deutschen Sprachproduktionen der drei Fokuskinder (Diagramm 3) zeigt, dass alle Kinder im Frühsommer (T2) sowohl mehr situationsbezogene als auch mehr situationsübergreifende Sprachhandlungen realisieren als im Herbst (T0). Die Zunahmen bewegen sich bei den situationsbezogenen Sprachhandlungen im Bereich von ca. +30% (Saira) bis +91% (Hilal), bei den situationsübergreifenden Sprachhandlungen dagegen im Bereich von +88% (Saira) bis +165% (Marko). → Diagramm 3

Es lässt sich damit bei allen drei Kindern eine markante Zunahme der besonders bildungsrelevanten situationsübergreifenden Sprachhandlungen feststellen. Inwieweit diese Zunahme durch den Besuch der Spielgruppe begünstigt wird, lässt sich aufgrund der Anlage dieser Studie nicht bestimmen.

Fokuskind 3 Hilal realisiert in beiden Sprachen zahlreiche situationsübergreifende Sprachhandlungen. In ihrer Erstsprache Türkisch sind bereits zu T0 57% ihrer Sprachhandlungen situationsübergreifend. Zu T2 liegt dieser Anteil bei 68%. Der Anteil der auf Deutsch realisierten situationsübergreifenden Sprachhandlungen steigt von 35% zu T0 auf 42% zu T2. Hilal produziert also in

beiden Sprachen – L1 und Deutsch – zunehmend mehr situationsübergreifende Sprachhandlungen. Dabei verschiebt sich auch das Verhältnis der Sprachhandlungen insgesamt vom Türkischen zum Deutschen: Während Hilal zu T0 noch 81% der Sprachhandlungen auf Türkisch realisiert, sind es zu T2 nur noch 54%. Es lassen sich also Hinweise auf folgende Tendenzen finden:

1. Von situationsbezogenen zu situationsübergreifenden Sprachhandlungen
2. Von der Erstsprache (in diesem Fall: Türkisch) zur Zweitsprache (hier: Deutsch)

Detaillierte Analysen zu den einzelnen Sprachhandlungen und qualitative Analysen von Hilals Sprachhandlungen auf Türkisch und Deutsch finden sich in der geplanten Buchpublikation.

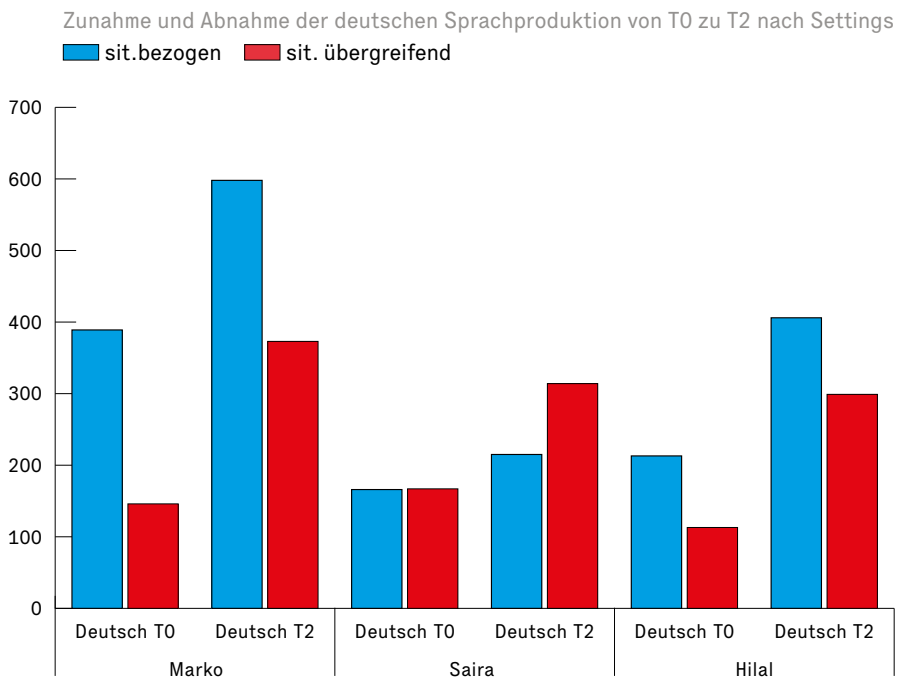


Diagramm 3: Situationsbezogene und situationsübergreifende Sprachhandlungen der Fokuskinder in Deutsch zu T0 und T2 (in Wörtern). Hilal realisiert viele zusätzliche Sprachhandlungen in Türkisch, die in dieser Darstellung nicht erscheinen.

2.4. Unterstützung mehrsprachiger Kinder in Spielgruppen

Werden die Veränderungen der Sprachproduktionen der drei Fokuskinder vom Herbst (T0) bis zum Frühsommer (T2) mit den Bedingungen der drei Spielgruppen in Beziehung gesetzt, ergeben sich für die drei untersuchten Fälle folgende Verlaufs- und Bedingungsprofile. → [Tabelle 6](#)

Auf dieser Grundlage lassen sich einige Hypothesen für eine wirksame Unterstützung

von mehrsprachigen Kindern in Spielgruppen formulieren. Diese Schlüsse sind datengestützt und für die untersuchten Fälle plausibel, können aber aus methodischen Gründen nicht verallgemeinert werden. Sie sind als Hypothesen zu verstehen, die ggf. durch hypothesenprüfende Verfahren zu verifizieren wären.

1. Die interessegeleitete Kommunikation mit deutschsprachigen Kindern ist ein zentraler Motor des Deutscherwerbs mehrsprachiger Kinder in Spielgruppen. Die sprachliche Durchmi-

Verlaufsprofile der Fokuskinder	Bedingungsprofile der Spielgruppen
<p>Hilal produziert von Anfang an viel Sprache. Zu T0 spricht sie noch vorwiegend Türkisch, zu T2 mehrheitlich Deutsch.</p> <p>Die Zunahme der Deutschproduktion zeigt sich vor allem im Freispiel, aber auch in geführten Aktivitäten.</p> <p>Hilal realisiert immer mehr situationsübergreifende Sprachhandlungen, zunächst v.a. auf Türkisch, dann auch auf Deutsch.</p>	<p>Grösste Spielgruppe (12 Kinder) mit dem tiefsten Betreuungsschlüssel (1:6), mehrheitlich deutschsprachige Kinder (42% DaZ-Anteil).</p> <ul style="list-style-type: none">• Freundin mit derselben L1 Türkisch• eher egalitäre, adaptive, animierende Ausgestaltung des Spielgruppenalltags• kommunikative, alltagsintegrierte, begleitend-unterstützende Sprachbildung• L1 Türkisch als akzeptierte Kommunikationssprache in der SG
<p>Saira produziert zu beiden Zeitpunkten am wenigsten Sprache. Ihre Erstsprachen spricht sie selten (Englisch) oder gar nicht (Tamil).</p> <p>Ihre Deutschproduktion nimmt von T0 zu T2 zu. Die Zunahme zeigt sich nur im Freispiel.</p> <p>Der Anteil der situationsübergreifenden Sprachhandlungen steigt bei Saira weniger stark als bei den anderen Kindern.</p>	<p>Kleinste Spielgruppe (6 Kinder) mit höchstem Betreuungsschlüssel (1:3), keine deutschsprachigen Kinder (100% DaZ-Anteil).</p> <ul style="list-style-type: none">• keine beste Freundin / kein bester Freund• kein Kind mit gleicher Erstsprache• adaptive, auf die einzelnen Kinder ausgerichtete, aber auch stärker steuernde Ausgestaltung des Spielgruppenalltags• kommunikative und sprachsystematische, Deutsch vermittelnde Sprachbildung• L1 Englisch wird nur punktuell gebraucht, L1 Tamil ist nicht sichtbar
<p>Marko produziert schon zu T0 vergleichsweise viel Deutsch, zu T2 hat sich seine Deutschproduktion fast verdoppelt. Seine L1 Kroatisch benutzt er nicht.</p> <p>Die Zunahme der Deutschproduktion zeigt sich im Freispiel. Beim Znüni und in geführten Kreisaktivitäten sind die Veränderungen gering und uneinheitlich.</p> <p>Zu T2 realisiert Marko mehr als doppelt so viele situationsübergreifende Sprachhandlungen als zu T0. Auch der Anteil der situationsübergreifenden Sprachhandlungen ist zu T2 markant höher.</p>	<p>Grosse Spielgruppe (11 Kinder) mit eher tiefem Betreuungsschlüssel (1:3.7), vor allem deutschsprachige Kinder (DaZ-Anteil 27%).</p> <ul style="list-style-type: none">• bester Freund mit anderer L1, Deutsch als Freundschaftssprache• kein Kind mit gleicher L1 (Kroatisch)• eher hierarchische, steuernde, abarbeitende Ausgestaltung des Spielgruppenalltags• eher angeleitete, sprachsystematische, wenig auf bildungssprachliche Praktiken ausgerichtete Sprachbildung• L1 (mit Ausnahme von Englisch) nicht sichtbar, Deutsch und Englisch als Hochwertsprachen

Tabelle 6: Befundprofile der drei Fokuskinder und Bedingungsprofile der drei Spielgruppen

schung von Spielgruppen, Zeit für freies Spielen und die Förderung von Kinderfreundschaften sind deshalb wichtige Unterstützungsformen.

2. Der Deutscherwerb wird durch den kommunikativen Gebrauch der Erstsprachen nicht behindert. Im Gegenteil: Bildungssprachliche Praktiken, die in der Erstsprache bereits vertraut sind, können auch für Gespräche auf Deutsch genutzt und die dafür benötigten sprachlichen Mittel leichter erworben werden. Die Erstsprachen der Kinder sollten deshalb sichtbar gemacht, wertgeschätzt und kommunikativ genutzt werden. Gespräche zwischen Kindern derselben Erstsprache sollten nicht unterbunden werden.
3. Eine adaptive und anregende, die Initiativen der Kinder aufgreifende und partizipierende Ausgestaltung des Spielgruppenalltags durch die SpielgruppenleiterInnen dürfte sprachliche Bildungsprozesse in Spielgruppen unterstützen, sofern die Qualität der pädagogischen Interaktionen gewährleistet ist.
4. Kinder im Spielgruppenalter erwerben Sprache und Deutsch nicht durch Vermittlung und Training des deutschen Sprachsystems, sondern durch Sprachgebrauch bzw. Kommunikation. Es geht darum, eine lebendige – auch mehrsprachige – Gesprächskultur zu pflegen und Kinder bei der Bearbeitung herausfordernder kommunikativer Aufgaben zugeschnitten zu unterstützen.

Bei den hier vorgeschlagenen Formen der Unterstützung mehrsprachiger Kinder stehen die Orientierungen und das Handeln der SpielgruppenleiterInnen im Vordergrund. Es bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Fällen, und eine kohärente Spielgruppenpraxis ist nicht erkennbar. Damit zeigt sich ein hoher Professionalisierungsbedarf im Spielgruppenfeld.

Daneben spielen auch strukturelle Bedingungen eine wichtige Rolle. Bedeutsam erscheint insbesondere die sprachliche Zusammensetzung der Kindergruppe, während die Gruppengrösse und der Betreuungs-schlüssel in den drei MePraS-Spielgruppen weniger ins Gewicht fallen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass in allen drei untersuchten Spielgruppen mindestens zwei Fachpersonen tätig waren. Im Jahr 2012 wurde die Mehrheit der Spielgruppen aber noch von einer Fachperson alleine geleitet (Isler et al., 2016; aktuellere Zahlen liegen leider nicht vor). Eine Doppelleitung dürfte eine weitere strukturelle Bedingung zur Unterstützung mehrsprachiger Kinder darstellen.

3. Perspektiven

In diesem Abschnitt werden auf der Grundlage der Ausgangslage und der Projektergebnisse Perspektiven für die Weiterarbeit in verschiedenen Handlungsfeldern entwickelt. Es geht um die Professionalisierung des Spielgruppenfelds (3.1), die Rolle der Spielgruppen im Bildungswesen (3.2), die frühe Sprachbildung vor dem Kindergarten (3.3) und zukünftige Forschung im Spielgruppenfeld (3.4).

3.1. Professionalisierung der Spielgruppen

Die Projektergebnisse zeigen, dass sich die drei untersuchten Spielgruppen bei der konkreten Ausgestaltung des Spielgruppenalltags erheblich unterscheiden. Zwar lassen sich auf der Oberfläche von Programmelementen einige Gemeinsamkeiten feststellen, aber die Praktiken und Orientierungen der SpielgruppenleiterInnen (bezüglich Spielgruppenarbeit allgemein, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit) scheinen primär biografisch geprägt zu sein und lassen kein etabliertes gemeinsames Verständnis der Spielgruppenarbeit erkennen. Weil die Prozessqualität der pädagogischen Arbeit für die Wirksamkeit frühpädagogischer Einrichtungen zentral ist (Kuger & Klucznik, 2008), besteht im Bereich der Professionalisierung der Spielgruppen ein doppelter Handlungsbedarf:

1. Die Qualität des pädagogischen Handelns der SpielgruppenleiterInnen sollte durch wissenschaftsbasierte und praxisnahe Weiterbildungsangebote kohärent weiterentwickelt werden. Dazu eignen sich beispielsweise videobasierte Coachings, die es den Teilnehmenden erlauben, ihr eigenes Handeln in der Interaktion mit Kindern anhand von Videodaten zu beobachten und zu reflektieren. Solche Videocoachings werden von den Teilnehmenden als sehr praxisnah und zielführend beurteilt (Isler et al., 2019).
2. Die Ausbildung von SpielgruppenleiterInnen ist bisher nicht einheitlich und verbindlich geregelt. Es gibt zurzeit einen grossen professionellen Aus- und Weiterbildungsträger (die IG Spielgruppen Schweiz) und zahlreiche mittlere und kleine Anbieter, teils auf Vereinsbasis. Die Ausbildung von SpielgruppenleiterInnen sollte mittel- und langfristig durch oder in Zusammenarbeit mit Institutionen erfolgen, die eine kohärente, nicht nur praxis-, sondern auch wissenschaftsbasierte berufliche Sozialisation gewährleisten können.

3.2. Rolle der Spielgruppen im Bildungswesen

Spielgruppen werden bisher von Privaten, Vereinen oder Gemeinden getragen. Sie sind nicht in die kantonalen Bildungssysteme der Schweiz eingebunden, und SpielgruppenleiterInnen müssen als Kleinunternehmen nicht nur ihre pädagogische Arbeit, sondern auch ihre Infrastruktur, Finanzierung, Personalführung, Werbung und Kommunikation selbst verantworten – oft in Konkurrenz zu anderen Spielgruppen am selben Standort.⁶ Obwohl die öffentliche Hand keine Verantwortung für die Spielgruppen übernimmt und ihren Betrieb finanziell nicht unterstützt, erwartet die Gesellschaft von den Spielgruppen (wie auch von weiteren Einrichtungen des Frühbereichs) erhebliche Leistungen insbesondere in den Bereichen Integration und Deutschförderung vor dem Kindergarten (s. unten). Diese Erwartungen sind unter den gegebenen Bedingungen (geringer Verdienst, viel ehrenamtliche Tätigkeit, Alleinverantwortung u.a.) unrealistisch und unfair. Die damit verbundene, strukturell bedingte Überforderung von SpielgruppenleiterInnen zeigt sich in unserer Studie auch auf der Ebene des pädagogischen Handelns, wenn sich SpielgruppenleiterInnen für alles alleine verantwortlich fühlen, den Kindern, Eltern und dem Spielgruppenpersonal gleichzeitig gerecht

werden wollen, in diesem Bemühen sprunghaft kommunizieren und dabei die Bildungsprozesse der Kinder stören. Es ergibt sich folgender Handlungsbedarf:

1. Bund und Kantone sollten die notwendigen Voraussetzungen (Zuständigkeiten, Regelungen, Finanzierung, Aus- und Weiterbildung) schaffen, damit Spielgruppen ihre wichtigen gesellschaftlichen Aufgaben unter fairen Bedingungen wahrnehmen können und SpielgruppenleiterInnen durch faire Löhne für ihre berufliche Tätigkeit Anerkennung und Wertschätzung erfahren.

3.3. Deutschförderung vor dem Kindergarten

Kantone und Gemeinden stehen derzeit unter politischem Handlungsdruck: Es wird gefordert, dass alle Kinder beim Eintritt in den Kindergarten über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen sollen, um am Kindergartenbetrieb teilzunehmen. Da für diese Aufgabe auch finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden, besteht heute ein vielfältiger Markt an Umsetzungsmodellen, die sehr unterschiedlich konzipiert und mehr oder weniger wissenschaftlich fundiert sind. Viele dieser Angebote richten

sich an die spezifische Zielgruppe der Kinder aus zugewanderten Familien, die zuhause kein Deutsch sprechen. Dadurch werden Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, nicht nur isoliert und stigmatisiert, sondern auch von deutschsprachigen Peers abgeschnitten, die – den Resultaten unserer Studie folgend – als Motor der Sprachbildung eine eminente Rolle spielen. Die Forderung nach Deutschförderung vor dem Kindergarten führt oft zu segregierenden Kursangeboten für DaZ-Kinder, wo die deutsche Sprache als Stoff systematisch vermittelt und geübt wird. Die Resultate unserer Studie zeigen deutlich, dass DaZ-Kinder auf Kontakte zu deutschsprachigen Peers angewiesen sind und bildungssprachliche Ausdrucksmittel durch Gebrauch in anregenden Alltagskommunikationen erwerben – nicht nur auf Deutsch, sondern auch und zuerst in ihren Erstsprachen.

1. Kinder, die zuhause kein Deutsch sprechen, sollten in die regulären Angebote des Frühbereichs (Spielgruppen, Kitas, Tagesfamilien) integriert werden. Segregierende Sprachfördergruppen nur für DaZ-Kinder sind wann immer möglich zu vermeiden. Der Zugang zu den Regelangeboten für alle Kinder sollte durch Elterninformation und Subventionierung erleichtert werden. Deutschsprachige Familien sollten darüber informiert werden, dass sich Spielgruppen an alle Kinder richten, nicht nur an Kinder, die zuhause kein Deutsch sprechen.
2. Sprachliche Bildung sollte nicht als isolierte Vermittlung des deutschen Sprachsystems (Lautung, Wortschatz

und Grammatik), sondern als interessegeleitete, situative und unterstützte Alltagskommunikation (auch) mit Sprache(n) konzipiert werden. Situationsübergreifende Sprachhandlungen (berichten, erzählen, erklären, argumentieren) sollten dabei als bildungssprachliche Praktiken im Fokus stehen.

3.4. Forschung zum Spielgruppenfeld

Um das Feld der Spielgruppen in das Schweizer Bildungswesen zu integrieren und weiterzuentwickeln, ist eine Wissensbasis notwendig, die bisher noch sehr lückenhaft ist. Weiterführende Forschung kann dazu beitragen, die Situation der Spielgruppen genauer zu verstehen, Entwicklungsansätze zu erarbeiten und die Wirksamkeit von Massnahmen zu überprüfen. Unter anderem lassen sich folgende Forschungsdesiderata identifizieren:

1. Spielgruppen werden in der Öffentlichkeit – von Politik und Verwaltung, Bildungsexpertinnen und -experten, Verbänden, den Medien – sehr unterschiedlich verstanden und beurteilt. Eine Diskursanalyse könnte diese Positionen und ihre Hintergründe herausarbeiten, als Grundlage für eine Klärung der Rolle der Spielgruppen im Bildungswesen.
2. Die berufliche Sozialisation von SpielgruppenleiterInnen und ihre dabei (nicht) erworbenen Orientierungen sind

⁶ Eine Konkurrenzsituation kann auch zwischen so genannten Innen- und Aussenspielgruppen entstehen. Es lässt sich im Spielgruppenfeld beobachten, dass Waldspielgruppen besonders von bildungsorientierten Familien nachgefragt werden und von sozial benachteiligten Kindern weniger besucht werden. Die Aussen- oder Waldspielgruppen scheinen ein Stück weit die soziale Segregation zu fördern und die traditionelle Rolle der Spielgruppe als Einrichtung für bildungsorientierte Familien aufrecht zu erhalten.

noch weitgehend unerforscht. Eine Untersuchung der Ausbildungen und der vermittelten Grundverständnisse könnte Hinweise für die Professionalisierung der Spielgruppen geben.

3. Die in diesem Abschnitt vorgeschlagenen Massnahmen sind auf der Basis der vorliegenden Studie datenverankert und plausibel, ihre Relevanz und Wirksamkeit müsste aber durch hypothesenprüfende Forschung noch bestätigt werden. Insbesondere die Wirksamkeit der alltagsintegrierten Sprachbildung sollte durch eine Interventionsstudie überprüft werden. Sie wird bisher erst durch die Einschätzungen der SpielgruppenleiterInnen gestützt (Isler et al., 2019).

Éducation linguistique précoce dans des groupes de jeu linguistiquement hétérogènes

Rapport court sur le projet de recherche «Pratiques plurilingues d'enfants et de professionnel-le-s dans des groupes de jeux»

Dieter Isler, Sibylle Künzli, Achim Brosziewski, Katharina Kirchhofer, Claudia Neugebauer, Betül Dursun, Judith Maier & Claudia Hefti

Ce rapport court s'adresse aux responsables et chef·f·s de projet dans le domaine de l'éducation préscolaire et au public intéressé. Nous renvoyons les lectrices et lecteurs des milieux académiques à l'ouvrage *Gespräche im Kindergarten als Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten*, qui sera publié par Beltz Juventa en 2021 et présentera le projet et ses résultats en détail.

1.

Le projet MePraS

Ce chapitre débute par une description de la situation actuelle des groupes de jeux en Suisse alémanique pour ensuite présenter les questions de recherche, le design de l'étude (1.2) ainsi que la méthodologie (1.3) choisie dans le projet « Pratiques plurilingues d'enfants et de professionnels dans des groupes de jeux » (MePraS).

1.1. La situation des groupes de jeux

Les groupes de jeux n'existent pratiquement qu'en Suisse alémanique. Bien que le nombre des crèches ait considérablement augmenté au cours des dernières années dans les villes et les agglomérations, les groupes de jeux sont encore présents dans ces zones urbaines. Dans les communautés rurales, ils constituent souvent la seule offre en matière d'éducation préscolaire. L'on y accueille les enfants à partir de l'âge de deux ans et demi environ et jusqu'à leur entrée à l'école enfantine. Les enfants fréquentent généralement les groupes de jeux pendant 1 à 2 ans, 1 à 2 matinées par semaine, à raison de 2 à 2,5 heures par matin (Isler, Rohde & Kirchhofer, 2016). Les groupes de jeux se distinguent des structures d'accueil de la petite enfance notamment par le fait que les séjours sont plus courts, que les repas de midi ne sont pas pris en charge et que les groupes d'âge sont plus homogènes. Contrairement aux crèches et accueils fami-

liaux de jour, l'activité des groupes de jeux n'est pas encadrée par une réglementation. Il n'y a pas d'exigences quant aux qualifications des animatrices et animateurs, pas de mission spécifique ou de cadre curriculaire, pas de standards en matière de conditions cadres et pas d'institutions de formation et de formation continue reconnues par l'Etat. Même si l'Association suisse des responsables de groupes de jeux (Schweizerischer SpielgruppenleiterInnenverband SSLV) s'engage activement en faveur de la professionnalisation des groupes de jeux, leur développement cohérent est rendu difficile par le principe de subsidiarité qui veut que les compétences incombent aux communes. Dans nombre d'entre elles, les groupes de jeux sont ainsi de facto livrés à eux-mêmes et bien des responsables sont des auto-entrepreneur-e-s soumis à la pression de la concurrence.

Alors même que le niveau d'engagement du secteur public est faible, les exigences en matière de politique éducative sont, par contraste, de plus en plus élevées : il est attendu des groupes de jeux qu'ils contribuent de façon substantielle à l'intégration d'enfants issus de familles migrantes et à l'encouragement précoce de l'allemand. A leur entrée en école enfantine, les enfants doivent déjà avoir vécu des expériences sociales en groupe hors du cadre familial et maîtriser suffisamment l'allemand pour s'exprimer au quotidien. Différents instruments et programmes de soutien à l'intégration et à l'encouragement précoce de l'allemand sont déve-

loppés, que les groupes de jeux peuvent également utiliser. Mais parce que ce secteur n'est pas doté d'organismes publics chargés de coordonner ces dispositifs et d'en contrôler la qualité, il existe actuellement pléthore d'approches et d'offres plus ou moins fondées, contradictoires ou concurrentes. Sous la pression politique s'impose en outre la forte tendance à mettre en place des groupes de jeux d'encouragement linguistique précoce qui ciblent spécifiquement les enfants ne parlant pas l'allemand à la maison. De telles offres renforcent la ségrégation sociale préexistante et isolent les enfants qui apprennent l'allemand de ceux qui le parlent déjà.

Ces développements ont modifié le contexte des groupes de jeux et déstabilisé de nombreux et nombreuses responsables. Afin de répondre aux exigences élevées, ces dernier-e-s s'appuient sur des modèles, des programmes et du matériel d'encouragement précoce de l'allemand qui sont souvent proposés par des prestataires commerciaux, sont uniquement axés sur l'enseignement du système linguistique allemand (vocabulaire et grammaire) et reposent sur la conception d'un enseignement par instruction et entraînement. Bien que l'efficacité de telles approches n'ait pas été vérifiée et qu'une éducation linguistique intégrée au quotidien reflète mieux à la fois une pédagogie adaptée au contexte des groupes de jeux et une conception moderne de l'éducation précoce (Wustmann Seiler & Simoni, 2012), ces programmes d'encouragement de l'allemand restent très populaires.

Dans ce contexte, il serait crucial que les responsables de la formation puissent s'appuyer sur des connaissances solides de l'éducation linguistique précoce au sein des groupes de jeux. Il existe désormais un certain nombre

d'études portant sur l'action pédagogique des professionnels (Kannengieser, 2015 ; Vogt et al., 2015 ; Isler, 2014) et le développement des compétences des enfants en langue allemande (Grob, Keller & Trösch, 2014). Cependant, il n'existe à ce jour aucune étude globale sur le quotidien des groupes de jeux et la situation des enfants plurilingues. L'appel à projets du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la HEP|PH FR a permis de combler cette lacune dans la recherche. Dans le cadre du projet « Pratiques plurilingues d'enfants et de professionnels dans des groupes de jeux », cette tâche a été assurée par une équipe pluridisciplinaire. Elle était composée des chercheuses et chercheurs suivants :

- Haute École pédagogique Thurgovie : Dieter Isler (didacticien de l'allemand), Achim Brosziewski (sociologue de l'éducation), Katharina Kirchhofer (psychologue) et Betül Dursun (didacticienne de l'allemand)
- Haute École pédagogique Zürich : Sibylle Künzli (sociologue de l'éducation) et Claudia Neugebauer (didacticienne de l'allemand langue seconde)

1.2. Questions de recherche et design

Le projet « Pratiques plurilingues d'enfants et de professionnels dans des groupes de jeux » (ci-après dénommé MePraS) visait à développer une base de connaissances permettant aux responsables des groupes de jeux de mettre en œuvre une éducation linguistique intégrée

au quotidien dans des groupes linguistiquement hétérogènes. L'objectif principal était de comprendre de quelle manière l'éducation linguistique était mise en œuvre au travers du quotidien complexe des groupes de jeux. Concrètement, quatre questions de recherche ont été traitées :

1. Comment les enfants plurilingues vivent-ils leur quotidien au sein du groupe de jeux ?
2. Comment les responsables gèrent-ils l'hétérogénéité linguistique de leur groupe de jeux ?
3. Quelles productions linguistiques les enfants plurilingues réalisent-ils quotidiennement dans un groupe de jeux ?

4. Comment les responsables peuvent-ils soutenir les enfants plurilingues et quelles sont les conditions nécessaires à ce soutien ?

Pour explorer ces questions, des études de cas ont été réalisées et comparées les unes avec les autres : dans quatre groupes de jeux linguistiquement hétérogènes, les animatrices et un enfant plurilingue ont été filmés pendant une matinée entière au début de l'année du groupe de jeux (novembre) et en fin d'année (juillet). Ces données vidéo ont constitué la base des réponses aux questions 1 à 3. De plus, un atelier de groupe (Gruppenwerkstatt, Bremer, 2004) réunissant les quatre animatrices a été organisé en mai afin de répondre aux questions 2 et 4. La figure 1 illustre les étapes du projet. → Figure 1

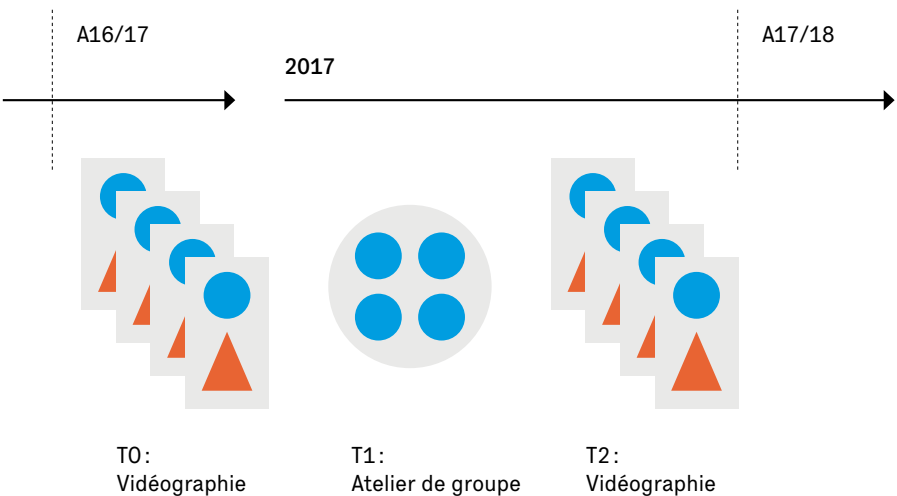


Figure 1 : Design du projet MePraS. Les cercles bleus représentent les quatre animatrices, les triangles oranges les 4 enfants observés.

Afin d'analyser l'importance de l'hétérogénéité linguistique, l'étude a sélectionné quatre groupes de jeux comptant des enfants qui ne parlaient pas l'allemand à la maison mais l'acquerraient comme langue seconde et langue d'environnement (ci-après : enfants ALS). Dans deux groupes, la proportion d'enfants ALS était moyenne (27% et 42%) et dans les deux autres, la proportion était élevée (89% et 100%). Les enfants observés – deux filles et deux garçons – étaient en dernière année de groupe de jeux et parlaient hongrois/allemand, croate, tamoul/anglais et turc à la maison. Voici un aperçu des quatre cas. → Tableau 1

Un cas est transmis de façon ciblée comme une langue étrangère (et non acquis au quotidien comme langue seconde ou langue d'environnement). Les résultats présentés ici sont donc tirés des cas 2, 3 et 4.

1.3. Approche méthodologique

Le quotidien des groupes de jeux n'a guère été étudié jusqu'à présent et pour le comprendre dans toute sa complexité, nous avons

Cas	Nombre de responsables	Nombre d'enfants	Nombre d'enfants par responsable	Part d'enfants ALS	Sexe des enfants observés	Langue première des enfants observés
1	2	9	4.5	89%	Garçon	Hongrois ou allemand
2	3	11	3.7	27%	Garçon	Croate
3	2	6	3	100%	Fille	Tamil ou anglais
4	2	12	6	42%	Fille	Turque

Tableau 1 : Echantillon de l'étude MePraS (à T0)

Le cas 1 – et nous ne l'avons constaté que lors de la première récolte de données – était uniquement fréquenté par des enfants issus de familles parlant hongrois. Ce cas spécial, certes intéressant, ne peut toutefois être comparé que partiellement avec les trois autres groupes de jeux, puisque le groupe est linguistiquement homogène et que l'al-

opté pour une approche ouverte et compréhensive. La vie quotidienne des groupes choisis a ainsi été filmée au début (T0) et en fin d'année (T2). Un membre de l'équipe de projet, muni d'une caméra portable, a accompagné chacune des responsables et chacun des enfants observés pendant toute une matinée (de leur arrivée à leur départ). Lors d'un

court débriefing, les responsables ont répondu aux questions des chercheuses et complété deux brefs questionnaires portant sur la composition du groupe de jeux et sur l'enfant observé. En mai (T1), les quatre responsables ont participé à un atelier de groupe (Bremer, 2004) consistant en une discussion de groupe, un métaplan individuel, un collage collectif et un questionnaire biographique.

Ces données ont été analysées à l'aide de trois méthodes d'évaluation complémentaires. Une équipe interdisciplinaire a analysé 21 séquences vidéo, filmées dans chacun des groupes de jeux. L'objectif était de reconstruire les déroulements complexes en préservant leur signification pour les actrices et acteurs concernés (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013). Les résultats de l'analyse ont été enregistrés sous forme de mémos et ont servi de base à l'étude des formes communicatives à l'œuvre dans les groupes de jeux (voir ci-dessous, section 2.2).

Les productions linguistiques spontanées des enfants ont été entièrement transcrites¹ et analysées d'un point de vue linguistique, par le biais d'une nouvelle méthode mise au point par l'équipe de recherche. D'une part, les transcriptions ont été codées et évaluées quantitativement à l'aide d'un système de catégorisation pré-structuré selon une démarche déductive et affiné selon une démarche inductive. D'autre part, certains passages ont fait l'objet d'une analyse qualitative dont le but

était d'étudier comment des moyens linguistiques étaient utilisés dans des situations concrètes d'action. Certains résultats clés de ces analyses sont présentés à la section 2.3. Les données recueillies lors de l'atelier de groupe² ont été transcrites et les informations fournies par les responsables ont été évaluées au moyen d'analyses qualitatives (les résultats seront présentés ultérieurement, dans l'ouvrage à paraître).

Le design et les méthodes de recherche utilisés dans le projet ont permis de décrire, reconstruire et conceptualiser le déroulement des activités dans les groupes de jeux. L'objectif de MePraS n'était pas de formuler des observations valables pour l'ensemble de la population des groupes de jeux ou de mettre en évidence des relations de cause à effet entre différentes conditions. Les résultats de ce projet servent d'une part à comprendre de façon approfondie la complexe réalité des groupes de jeux et à formuler des hypothèses qui pourront être testées dans des études ultérieures si nécessaire. D'autre part, ils constituent une base précieuse et étayée en vue de la professionnalisation des groupes de jeux.

1 La transcription des nombreuses données vidéo, le nettoyage des transcriptions et le codage de plus de 1 000 pages de transcription ont représenté un travail extrêmement complexe. L'équipe de recherche a été activement soutenue par les stagiaires Judith Maier, Lisa Olbinski et Maja Stürmer ainsi que par Sara Olah (toutes des étudiantes du Master Early Childhood Studies). Sans leur coopération, il aurait été impossible d'évaluer de façon exhaustive les productions linguistiques naturelles des enfants observés.

2 Analyse de l'habitus par l'herméneutique (Habitushermeneutik, Bremer & Teiwes-Kügler, 2013)

2. Résultats

Cette section présente les principaux résultats du projet MePraS. En raison de la finalité et du format de ce bref rapport, nous avons choisi de présenter de façon concise les résultats qui sont particulièrement pertinents pour le groupe cible. Une description complète et détaillée sera proposée dans l'ouvrage que nous prévoyons de publier. La présentation des résultats suit les quatre questions de recherche : il s'agit tout d'abord de décrire la vie quotidienne des groupes de jeux étudiés (2.1). Le chapitre 2.2 se penche sur la manière dont les responsables gèrent le plurilinguisme et le chapitre 2.3 sur les productions linguistiques des enfants observés. Sur cette base, nous présentons au chapitre 2.4 les conditions qui, selon nous, seraient nécessaires au soutien des enfants plurilingues dans les groupes de jeux.

2.1. Le quotidien des groupes de jeux

Réalisée à partir des journaux de bord, une première comparaison du déroulement des matinées permet de constater qu'il existe de nombreuses similitudes et aussi quelques différences entre les trois groupes de jeux. Après leur arrivée, les enfants jouent d'abord librement, c'est-à-dire qu'ils s'occupent seuls ou en groupe avec des jeux qu'ils ont choisis.

Les responsables accompagnent des enfants ou des groupes d'enfants dans leurs activités (dans le GJ3, ils sont plus fortement encadrés ; dans le GJ2, la responsable prépare la collation (ou *Znüni*)³ avec quelques enfants). Les enfants se rassemblent ensuite en cercle pour un rituel d'accueil (il n'y a pas de rituel de ce genre dans le GJ2). D'autres activités dirigées sont réalisées en cercle (par exemple, jouer d'instruments rythmiques et raconter un livre d'images en GJ4), suivies en partie par des jeux libres (GJ4). Ensuite, enfants et adultes se retrouvent autour d'une grande table pour la collation. Succèdent à cela une autre phase de jeu libre (davantage encadrée en GJ3), le rangement des jouets, une activité dirigée réalisée en cercle (une projection de livres d'images pour le GJ2) et un rituel d'au revoir en cercle. Le tableau 2 présente un aperçu des activités identifiées. → [Tableau 2](#)

L'analyse approfondie de séquences vidéo nous a permis d'identifier comme « formes communicatives » quatre activités types parmi les éléments des programmes (Künzli & Isler, 2018) : le jeu, le cercle, la collation et le livre d'images. Les formes communicatives sont des modes d'action récurrents dans un certain domaine (ici au sein des groupes de jeux), qui permettent aux acteurs d'agir ensemble et de manière coordonnée, et qui offrent à la fois une orientation et un espace de participation (Knoblauch, 2017). Elles sont réa-

3 Le *Znüni* est un terme utilisé en Suisse-alsacienne pour désigner une collation prise dans la matinée.

Activités communes à tous les groupes de jeux	Activités particulières à chaque groupe de jeux
Arrivée et passage fluide aux jeux libres	GJ3 : moins de jeux libres, plus d'activités dirigées en petits groupes
Rituel de bienvenue en cercle	GJ2 : pas de rituel de bienvenue GJ4 : activités dirigées en cercle (livres d'images) suivies de jeux libres
Collation	GJ2 : préparation de la collation avec certains enfants
Jeux libres	GJ3 : voir ci-dessus
Rangements	-
Activités dirigées et rituel d'au revoir en cercle	GJ2 : projection de livre d'images

Tableau 2 : Activités quotidiennes des groupes de jeux

lisées de manière interactive et multimodale (incluant espace, objets et corps), le langage n'étant alors qu'un instrument parmi d'autres dans l'ensemble des moyens d'expression. Au sein des groupes de jeux, les enfants se familiarisent toujours davantage avec ces formes communicatives. Au fil du temps, ils apprennent comment fonctionnent les jeux, les cercles, les collations ou les conversations autour des livres d'images, ce qui leur permet d'agir avec toujours plus d'indépendance. Ils acquièrent ainsi un langage enraciné dans les formes communicatives. Cette connaissance constitue une base importante pour que, durant leur parcours scolaire ultérieur, les enfants puissent participer activement aux processus éducatifs, structurés selon des modèles d'action similaires.

La reconstruction des formes communicatives que sont le jeu, le cercle, la collation et le livre d'images font partie des principaux résultats de l'étude MePraS. Comprendre

ces formes communicatives permet d'appréhender les activités types des groupes de jeux comme des modèles d'action complets (ainsi que le font les responsables et les enfants) et de prendre en compte la complexité de leur concrétisation. Il n'est pas possible ici de décrire plus précisément les quatre formes communicatives identifiées (se référer pour cela à la publication à paraître). Il s'agit néanmoins de montrer comment ce concept peut être utilisé pour étudier les pratiques des responsables de groupes de jeux – qui sont vues comme des manières typiques de transposer les formes communicatives – et de montrer que derrière des activités types en apparence identiques ou similaires se cachent des approches fondamentales du travail en groupe de jeux et de l'éducation linguistique très différentes les unes des autres. Le tableau ci-dessous présente quelques-uns des paramètres qui caractérisent ces approches. → [Tableau 3](#)

Paramètre	Transposition dans la pratique
Relation pédagogique	Plutôt hiérarchique <> plutôt égalitaire
Cible de l'action pédagogique	Individuel <> collectif
Mode d'action pédagogique	Contrôler et guider <> stimuler et éveiller
Coordination de l'action commune	Règles <> objets, rythmes, entre autres
Concrétisation des formes communicatives	Thématiser et expliquer de façon explicite <> réaliser de manière implicite
Gestion du programme	Suivre de façon systématique <> s'adapter à la situation

Tableau 3 : Paramètres et transposition des formes communicatives (jeu, cercle, collation ou livre d'image)

Ces paramètres (et d'autres) permettent de déterminer les pratiques des responsables. Leur combinaison peut tout aussi bien être représentative d'une forme communicative spécifique que d'une personne. Par exemple, la même responsable peut agir de manière hiérarchique, contrôlée, implicite, en appliquant les règles et étant orientée vers le collectif lors des collations et, lorsqu'elle coupe des légumes avec un petit groupe d'enfants, se montrer tout aussi hiérarchique et implicite, mais également stimulante, adaptative et centrée sur chacun des enfants présents. Cependant, certains paramètres ou la façon dont ils sont transposés sont propres à une personne, indépendamment des formes communicatives. Par exemple, une des responsables agit de manière égalitaire (en se plaçant à la hauteur des yeux des enfants), stimulante et adaptative dans toutes les situations. La mise en évidence de ces paramètres passe non seulement par la thématique linguistique mais également par l'action multimodale globale (corporelle-gestuelle-mimé-

tique-prosodique) ainsi que par la relation aux corps et aux objets dans l'espace. Les schémas ci-dessous illustrent deux « architectures » reflétant des approches différentes. → [Figure 2](#)

Dans le premier exemple, la collation est prise autour d'une table disposée selon un plan strict. Les adultes (bleu foncé) s'assoient sur des chaises stratégiquement réparties entre les enfants et mangent dans de grandes assiettes. Les enfants (bleu clair) s'assoient sur des bancs et ont de petites assiettes. Tout écart par rapport à cet ordre est activement corrigé. Ici, l'architecture met en évidence une approche hiérarchique, directive et axée sur l'application des règles. Dans le deuxième exemple, le cercle est construit comme une « prairie fleurie ». Adultes et enfants sont tous assis sur des coussins en forme de fleurs, disposés sur un tapis. Les places sont choisies librement, toutes et tous se situent à même hauteur (hauteur d'œil) et disposent d'une vue dégagée ainsi que d'un

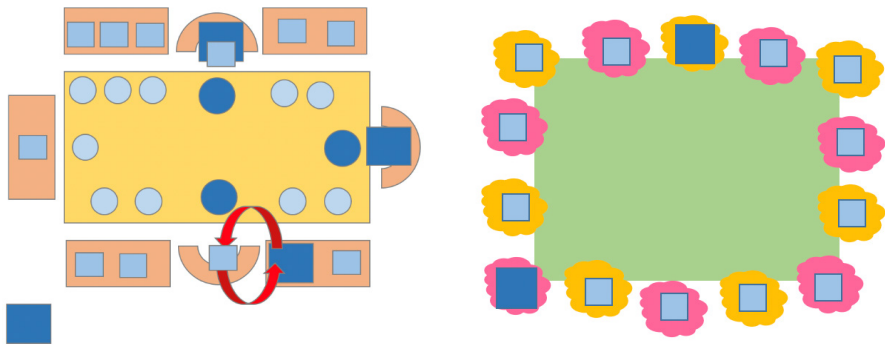


Figure 2 : Différence entre des architectures en lien avec les formes communicatives collation et cercle dans deux groupes de jeux. En bleu clair = les enfants, en bleu foncé = les adultes, flèches rouges = les responsables replacent les enfants

accès au centre du cercle. L'architecture exprime une approche égalitaire et adaptative qui offre plus d'espace à chaque enfant.

2.2. Rapport à l'hétérogénéité linguistique

Selon ce que nous avons pu constater lors de nos deux demi-journées d'observation, les responsables ne mettent en évidence le plurilinguisme des enfants que de manière ponctuelle, que ce soit sur le plan individuel ou sur le plan collectif (les langues utilisées par les enfants observés sont présentées au chapitre 2.2). Dans le groupe de jeux 2, la responsable s'adresse occasionnellement à un enfant anglophone dans sa langue première. En revanche, la langue première de l'enfant observé (croate) n'est pas présente. Cela crée un ordre des langues caché: la langue anglaise est acceptée par la responsable et utilisée par l'enfant (même dans le

cadre d'un exercice de langue allemande) alors que la langue croate est exclue (cet enfant est explicitement invité à parler allemand). Dans le groupe de jeux 3 (où l'allemand est la langue seconde de tous les enfants), la responsable demande parfois aux enfants de lui donner la signification d'un mot incompris ou elle indique à l'enfant observé l'équivalent allemand du mot qu'il a utilisé. L'enfant observé utilise plus souvent l'anglais, sa langue première, sans que la responsable y réagisse. Dans le groupe de jeux 4, la langue première de l'enfant observé est plus présente: il parle turc avec sa petite camarade ou utilise deux langues, le turc et l'allemand, pour s'adresser à la responsable pendant les jeux. Cette dernière accorde plus d'espace et d'attention aux langues premières des enfants, et l'enfant observé exprime ses compétences plurilingues (Auer, 2009). Dans les autres cas, les langues premières des enfants sont à peine utilisées dans la communication ou thématisées dans la métacom- munication et le plurilinguisme des enfants

est une réalité rarement appréhendée par les responsables.

A la base des pratiques des responsables se trouvent là-aussi différentes approches de l'éducation linguistique, que l'on peut déterminer au travers des paramètres présentés dans le tableau ci-dessous. → Tableau 4

Les formes communicatives et la personnalité des responsables détermineront aussi la façon dont l'éducation linguistique sera transposée dans la pratique. Dans le groupe de jeu 2 par exemple, la narration d'un livre d'images peut faire l'objet d'une leçon dirigée, axée sur l'utilisation communicative du langage et laissant peu de place à l'initiative personnelle des enfants. Dans les phases de jeux libres, par contre, les enfants sont accompagnés et la responsable soutient leurs initiatives, tandis que les exercices linguistiques d'avant la collation prennent la forme de leçons centrées sur le système linguis-

tique. Mais il existe aussi des différences certaines entre les responsables des groupes de jeux, par exemple dans la façon dont elles appréhendent leur rôle et leurs propres ressources linguistiques (naviguer entre divers systèmes de pensées pour aider les enfants à raconter et expliquer demande de l'expérience).

2.3. Productions linguistiques des enfants observés

Les productions linguistiques des trois enfants observés ont d'abord été entièrement transcrites et codées à l'aide d'un système de catégorisation nouvellement développé. Le volume des productions linguistiques a ensuite été déterminé pour chaque catégorie par le comptage du nombre de mots contenus dans les passages codés. Le système de catégo-

Paramètre	Transposition dans la pratique
Cadre de l'éducation linguistique	« Leçon » dirigée en groupe élargi <> participation ou accompagnement dans des activités spontanées
Objet de l'éducation linguistique	Système linguistique (vocabulaire, grammaire) <> utilisation de la langue à des fins de communication
Rôle de la RGJ	Transfert de connaissances et aide à l'entraînement <> interlocutrice, modèle et coach
Possibilités de participation	Les enfants réagissent aux tâches confiées <> la RGJ soutient les initiatives des enfants
Ressources linguistiques propres de la RGJ	Inconnaissance <> connaissance des pratiques en matière d'éducation linguistique et de métacommunication
Plurilinguisme	Le manque de connaissance en allemand est une lacune <> le plurilinguisme est une ressource

Tableau 4 : Paramètres et transposition de pratiques dans le domaine de l'éducation linguistique

risation et l'approche méthodologique seront décrits en détail dans l'ouvrage à paraître. Dans ce bref rapport, nous présentons une sélection de résultats qui se rapportent à deux niveaux du système de catégorisation :

1. les *langues* produites (allemand et les langues premières respectives)
2. les *actions linguistiques* situationnelles et trans-situationnelles

La comparaison des données relevées en début (automne) et fin d'année (début d'été) permet de formuler des conclusions concernant le processus d'acquisition des compétences linguistiques productives chez les enfants. Il faut cependant tenir compte du fait que les productions linguistiques réalisées sont influencées par de nombreux autres facteurs qui ne peuvent être contrôlés dans cette étude non standardisée. Les présentes conclusions constituent donc des hypothèses, tout à fait plausibles par ailleurs puisqu'étayées par des données de recherche. Ci-après, nous présentons certains des résultats provenant des analyses linguistiques se rapportant aux deux niveaux.

Les langues produites

Au niveau 1, il s'agit du volume de production linguistique⁴ des trois enfants observés⁵ en allemand et dans leur langue première respective en début et fin d'année du groupe de

jeux (automne et début d'été). → [Diagramme 1](#)

L'enfant observée 4, Hilal, produit déjà beaucoup en automne (1 969 mots), même si l'allemand représente encore une part moins importante (30%) de cette production. Au début de l'été, sa production totale est légèrement plus basse (1 756 mots), mais sa production en allemand a augmenté de 55 % et représente 52% de la production totale. L'enfant observé 2, Marko, parle exclusivement allemand lors des deux relevés. Sa production linguistique augmente fortement entre l'automne et le début de l'été (+75%). L'enfant observée 3, Saira, est celle des trois enfants qui produit le moins, que ce soit au début ou à la fin de l'année du groupe de jeux. Elle parle rarement sa langue première qui est l'anglais (9% en automne, 3% au début de l'été). Sa production en allemand augmente de 68% entre novembre et juillet; elle est donc légèrement inférieure à celle de Marko et un peu plus importante que celle de Hilal.

Outre la question de son étendue, il est également intéressant de voir dans quels contextes la production en langue allemande des trois enfants s'est développée. Le diagramme ci-dessous montre les résultats d'analyse pour les activités jeux libres, collation et activités dirigées en cercle. → [Diagramme 2](#)

On constate que chez les trois enfants, la production linguistique en allemand augmente fortement dans le cadre des jeux libres : les activités que les enfants réalisent en fonc-

Production linguistique en allemand et LA entre T0 et T2

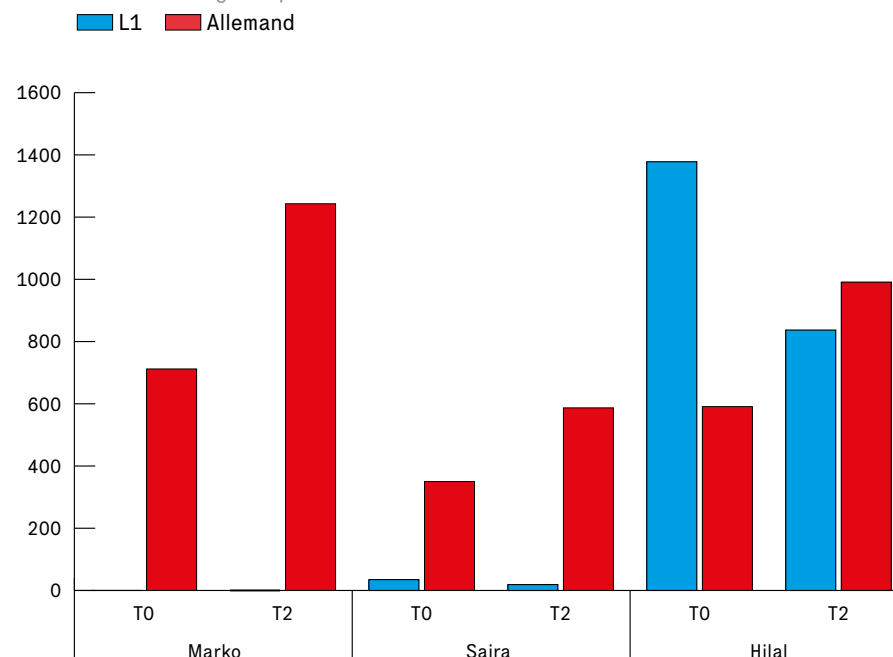


Diagramme 1 : Production linguistique des trois enfants observés dans leurs langues premières et en allemand à T0 et T2 (en nombre de mots)

tion de leurs intérêts et en contact avec d'autres semblent favoriser l'utilisation active de la langue allemande (même s'il serait également important de savoir quelle(s) langue(s) est(sont) disponible(s) pour la communication avec les pairs). Pour les deux activités collation et jeux en cercle, on n'observe pas de tendances transversales et les augmentations ou diminutions sont faibles.

Les résultats concernant les productions linguistiques des trois enfants observés indiquent que l'utilisation de la langue première ne fait pas obstacle à l'acquisition de l'allemand (Hilal) et que la communication entre les enfants lors

des jeux libres renferme un potentiel particulièrement élevé pour l'acquisition de l'allemand (chez tous les enfants). D'autres résultats sur la production linguistique des enfants seront présentés dans l'ouvrage à paraître.

Les actions linguistiques situationnelles et trans-situationnelles

Au deuxième niveau, les productions linguistiques des enfants ont été codées en fonction des actions linguistiques auxquelles on peut les rattacher. Les actions linguistiques

4 N'ont pas été compté le nombre de mots différents (en linguistique : *types*) mais le nombre de mots produits dans l'ensemble (*tokens*). Les chiffres ne mesurent donc pas le vocabulaire des enfants.

5 Le nom des enfants a été anonymisé.

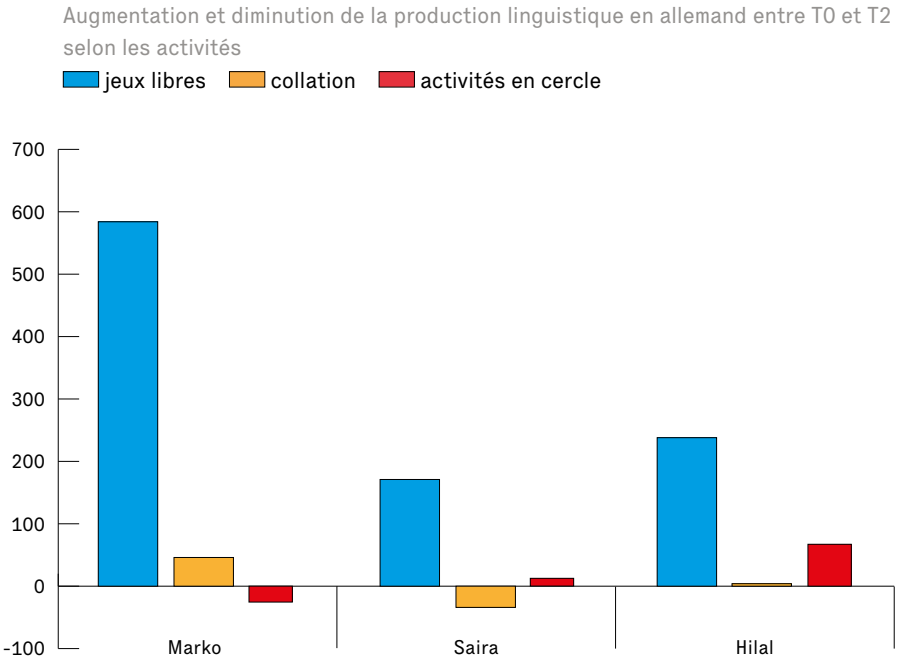


Diagramme 2 : Augmentation et diminution de la production linguistique en allemand (en nombre de mots) entre l’automne (T0) et le début de l’été (T2) dans les activités : jeux libres, collation, activités en cercle

sont des modèles plus ou moins conventionnels permettant de réaliser des tâches communicationnelles spécifiques telles que nommer des objets ou relater une expérience. Une distinction a été faite entre les actions situationnelles et les actions trans-situationnelles. → [Tableau 5](#)

Alors que les actions linguistiques situationnelles sont orientées vers des objets et des événements qui se situent dans l’espace perceptuel commun, les actions linguistiques trans-situationnelles s’exercent dans des espaces de pensée individuels : il s’agit de transcrire la pensée par le langage et de la

rendre ainsi accessible aux autres participants (Wygotski, 1934 [1986]). Les actions linguistiques trans-situationnelles sont une condition préalable importante à l’utilisation d’offres de formation scolaire (Thévenaz-Christen, 2005). Du fait que les cultures familiales diffèrent beaucoup sur ce point en particulier (Heller, 2012), il est important que tous les enfants puissent se familiariser avec ces pratiques linguistiques éducatives dès leur plus jeune âge.

L’analyse des productions linguistiques en allemand des trois enfants observés (voir diagramme 3) montre qu’ils ont réalisé davantage d’actions linguistiques situationnelles et trans-situationnelles en été (T2) qu’en

Actions linguistiques situationnelles	Actions linguistiques trans-situationnelles
Nommer (objets, personnes, etc.)	Relater (expérience)
Décrire (objets, personnes, etc.)	Raconter (histoire)
Accompagner linguistiquement (sa propre action)	Expliquer (situation)
Diriger (l’action des autres)	Argumenter (défendre un point de vue)
Choisir (objets ou caractéristiques)	Autres
Autres	

Tableau 5 : Actions linguistiques situationnelles et trans-situationnelles (niveau 2 du système de catégorisation)

automne (T0). Dans le domaine des actions linguistiques situationnelles, les augmentations se situent entre +30% (Saira) et +91% (Hilal), tandis que pour les actions linguistiques trans-situationnelles, elles varient de +88% (Saira) à +165% (Marko). → [Diagramme 3](#)

L’on observe ainsi que chez les trois enfants, l’action linguistique trans-situationnelle, qui se trouve être particulièrement importante pour la scolarité, augmente de manière importante. Cette étude ne permet cependant pas de déterminer dans quelle mesure cette augmentation est favorisée par la fréquentation du groupe de jeux.

L’enfant observé 3, Hilal, réalise de nombreuses actions linguistiques situationnelles dans les deux langues. Dans sa langue première, le turc, 57% de ses actions linguistiques sont déjà de nature trans-situationnelle à T0. À T2, cette part est de 68%. La part des actions linguistiques trans-situationnelles réalisées en allemand passe de 35% à T0 à 42% à T2. Hilal produit donc de plus en plus d’actions linguistiques trans-situationnelles dans les deux langues. Dans le même temps, la proportion entre les actions linguistiques réalisées en turc et celles réalisées en

allemand change : alors qu’à T0, 81% des actions linguistiques de Hilal se font en turc, à T2, elles ne représentent plus que 54%. Se dégagent donc les tendances suivantes :

1. Passage d’actions linguistiques situationnelles à des actions linguistiques trans-situationnelles.
2. Passage de la langue première (dans ce cas, le turc) à la langue seconde (ici : l’allemand).

Des analyses détaillées des différentes actions linguistiques ainsi que des analyses qualitatives des actions linguistiques de Hilal en turc et en allemand seront présentées dans l’ouvrage à paraître.

2.4. Soutien aux enfants plurilingues dans les groupes de jeux

Lorsque l’on met en relation les changements intervenus dans la production linguistique des trois enfants observés entre T0 (automne)

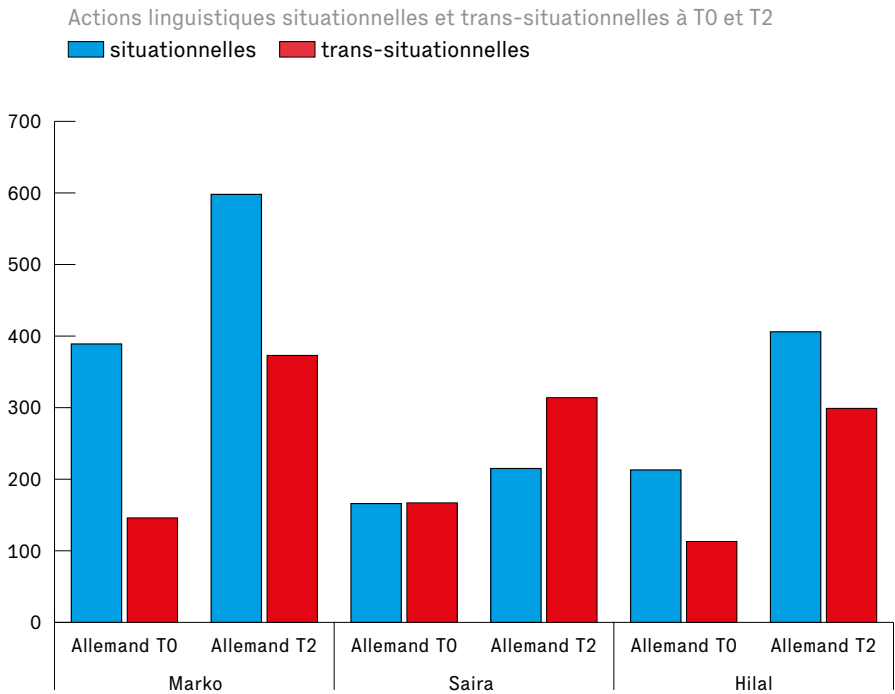


Diagramme 3 : Actions linguistiques situationnelles et trans-situationnelles en allemand des enfants observés à T0 et T2 (en nombre de mots). Hilal réalise beaucoup d’actions linguistiques en turc qui ne sont pas visibles dans cette représentation.

et T2 (début de l’été), et la configuration des trois groupes de jeux, on obtient les profils suivants. → [Tableau 6](#)

Sur la base des résultats présentés ci-dessus, il nous est possible de formuler quelques conclusions dans l’objectif d’apporter un soutien efficace aux enfants plurilingues dans les groupes de jeux. Cependant, bien que les conclusions présentées ici soient fondées sur des données et plausibles pour les cas étudiés, elles ne peuvent être généralisées pour des raisons méthodologiques.

Elles doivent donc être comprises comme des hypothèses qu’il s’agirait le cas échéant de vérifier au moyen de procédés adéquats :

1. Dans les groupes de jeux, la communication avec des pairs germanophones autour d’intérêts communs joue un rôle moteur dans l’acquisition de l’allemand chez les enfants plurilingues. C’est pourquoi il est important de permettre l’hétérogénéité linguistique, de consacrer suffisamment de temps aux jeux libres et d’encourager les amitiés entre enfants.

Profil d’évolution des enfants observés	Profil du groupe de jeux
<p>Hilal produit beaucoup de langage dès le début. A T0, elle parle encore principalement le turc, à T2 surtout l’allemand.</p> <p>L’augmentation de la production en langue allemande se manifeste principalement dans les jeux libres, mais aussi dans les activités dirigées.</p> <p>Hilal réalise de plus en plus d’actions linguistiques trans-situationnelles, d’abord principalement en turc, puis aussi en allemand.</p>	<p>Le plus grand groupe de jeu (12 enfants) avec le ratio d’encadrement le plus bas (1:6), principalement des enfants germanophones (42% d’enfants ALS).</p> <ul style="list-style-type: none">• camarade de même L1, le turc• une approche du quotidien plutôt égalitaire, adaptative, stimulante• une éducation linguistique communicative, intégrée au quotidien, accompagnante et encourageante• la L1 turc est acceptée comme langue de communication dans le GJ
<p>Lors des deux relevés, Saira est l’enfant qui produit le moins de langage. Elle parle rarement (anglais) ou pas du tout (tamoul) ses langues maternelles.</p> <p>Sa production en langue allemande augmente entre T0 et T2. L’augmentation ne se manifeste que pendant les jeux libres.</p> <p>La proportion d’actions linguistiques trans-situationnelles augmente moins chez Saira que chez d’autres enfants.</p>	<p>Le plus petit groupe de jeu (6 enfants) avec le ratio d’encadrement le plus élevé (1:3), pas d’enfants germanophones (100% d’enfants ALS).</p> <ul style="list-style-type: none">• pas de meilleur·e ami·e• aucun enfant n’a la même langue première• approche adaptative du quotidien, davantage centrée sur l’individu, mais aussi plus dirigée• éducation linguistique communicative et systématique, axée sur la transmission de l’allemand• la L1 anglais n’est utilisé que de manière sélective et la L1 tamoul n’est pas présente
<p>Marko produit déjà beaucoup d’allemand à T0 et à T2, sa production a presque doublée. Il n’utilise pas le croate, sa L1.</p> <p>L’augmentation de la production en langue allemande se manifeste en jeux libres. Lors de la collaboration ou des activités en cercle, les changements sont faibles et inégaux.</p> <p>A T2, Marko réalise plus de deux fois plus d’actions linguistiques trans-situationnelles qu’à T0. La proportion d’actions linguistiques trans-situationnelles est également beaucoup plus élevée à T2.</p>	<p>Grand groupe de jeu (11 enfants) avec un ratio d’encadrement plutôt faible (1:3,7), principalement des enfants germanophones (27% d’enfants ALS).</p> <ul style="list-style-type: none">• meilleur ami a une autre L1, l’allemand est la langue de l’amitié• pas d’enfant de même L1 (croate)• approche plutôt hiérarchique, directive et d’exécution• une éducation linguistique plus dirigée et plus systématique, peu orientée vers des pratiques linguistiques éducatives• L1 (sauf anglais) non visibles, allemand et anglais comme langues de grande valeur

Tableau 6 : Profils d’évolution des trois enfants observés et profils des trois groupes de jeux

2. L'acquisition de l'allemand n'est pas entravée par l'utilisation des L1. Au contraire : des pratiques linguistiques éducatives déjà familières dans la L1 peuvent également servir à converser en allemand et les moyens linguistiques nécessaires sont acquis plus facilement. Les langues maternelles des enfants devraient donc être visibles, valorisées et utilisées de manière communicative. Les conversations entre enfants d'une même L1 ne devraient pas être empêchées.
3. Dans la mesure où la qualité des interactions pédagogiques est garantie, l'approche choisie par le ou la responsable, lorsqu'elle est adaptative, stimulante, participative et favorable aux initiatives des enfants, devrait soutenir les processus d'éducation linguistique.
4. Les enfants en âge de fréquenter les groupes de jeux acquièrent la langue et l'allemand non pas par l'enseignement et la répétition du système linguistique allemand, mais par l'utilisation de la langue c'est-à-dire la communication. L'objectif est d'instaurer une culture de dialogue à la fois plurilingue et active, et de soutenir les enfants de façon ciblée lorsqu'ils réalisent des tâches communicatives difficiles.

L'approche choisie par les responsables ainsi que les actions qu'ils et elles mettent en œuvre sont au premier plan des mesures de soutien aux enfants plurilingues que nous proposons ici. Les grandes différences constatées entre les cas analysés ne permettent pas de faire

émerger une pratique cohérente générale et cela confirme le grand besoin qu'il y a à professionnaliser les groupes de jeux.

La configuration d'un groupe de jeux joue également un rôle central, en particulier du point de vue de sa composition linguistique. La taille du groupe et le ratio d'encadrement se sont avérés moins significatifs pour les cas étudiés, même s'il convient de noter qu'au moins deux professionnels étaient actifs dans les trois groupes. En 2012 cependant, la majorité des groupes de jeux n'étaient encore dirigés que par un-e seul-e professionnel-le (Isler et al., 2016 ; des chiffres plus récents ne sont malheureusement pas disponibles). La direction en binôme est probablement un autre élément qui permettrait de soutenir les enfants plurilingues.

3. Perspectives

Partant de l'état de situation actuel et des résultats du projet, cette section développe les perspectives pour la suite des travaux dans différents domaines d'actions. Elle traite de la professionnalisation des groupes de jeux (3.1), du rôle des groupes de jeux dans l'éducation (3.2), de l'éducation linguistique précoce avant l'école enfantine (3.3) et de la recherche future dans le domaine des groupes de jeux (3.4).

3.1. Professionnalisation des groupes de jeux

Les résultats du projet montrent que les trois groupes de jeux étudiés diffèrent considérablement dans l'organisation concrète de leur quotidien. Bien que les programmes comportent en apparence des similitudes, les pratiques et les approches des responsables (pour ce qui concerne le travail en général, l'éducation linguistique et le plurilinguisme) semblent être principalement marquées par leur expérience personnelle et ne laissent apparaître aucune conception communément admise du travail en groupe de jeux. Et parce que la qualité du processus de travail pédagogique est essentielle à l'efficacité des institutions de la petite enfance (Kuger & Kluczniok, 2008), le besoin d'action dans le domaine de la professionnalisation des groupes de jeux est double :

1. la qualité de l'action pédagogique des responsables doit être développée de manière cohérente par le biais d'offres de formations continues pratiques et à base scientifique. Par exemple, le coaching vidéo est une méthode adaptée, qui permet aux participant-e-s d'observer et de réfléchir à leurs propres actions en interaction avec les enfants sur la base de données vidéo. Les participantes ont d'ailleurs estimé que ce type de coaching était pratique et ciblé (Isler et al., 2019).
2. la formation des animateurs et animatrices de groupes de jeu n'est pas encore réglementée de façon uniforme et contraignante. Il existe actuellement une grande institution de formation professionnelle et de formation continue (IG Spielgruppen Schweiz) et de nombreux prestataires de petite et moyenne taille, dont certains de type associatif. La formation devrait se faire à moyen et à long terme par le biais ou en partenariat avec des institutions qui peuvent garantir une socialisation professionnelle cohérente, fondée non seulement sur la pratique, mais aussi sur des connaissances scientifiques.

3.2. Le rôle des groupes de jeux dans le système éducatif

Jusqu'à présent, les groupes de jeux ont été soutenus par des particuliers, des associations ou des communes. Ils ne sont pas intégrés aux systèmes éducatifs cantonaux suisses. Leurs responsables sont des chef·fe·s d'entreprise qui assument non seulement un travail éducatif mais également l'infrastructure, le financement, la gestion du personnel, la publicité et la communication ; tout cela en ayant bien souvent à faire face à la concurrence d'autres groupes de jeux implantés dans la même zone géographique.⁶ Bien que le secteur public n'assume aucune responsabilité envers eux et ne leur accorde aucun soutien financier, la société attend des groupes de jeux (ainsi que d'autres institutions pour la petite enfance) des contributions considérables, en particulier dans les domaines de l'intégration et du soutien en langue allemande avant l'école enfantine (voir ci-dessous). Ces attentes sont irréalistes et inéquitables au vu de la situation actuelle (bas salaires, travail non rémunéré, responsabilité individuelle, etc.). Dans notre étude, nous avons constaté que cette surcharge structurelle a des répercussions sur l'action pédagogique. En s'efforçant de répondre à la fois aux besoins des enfants, des parents et du personnel, les animateurs et animatrices, qui se sentent seul·e·s responsables de tout, communiquent de façon inconsistante et perturbent ainsi les proces-

sus éducatifs des enfants. Les mesures suivantes seraient nécessaires :

1. la Confédération et les cantons doivent créer le cadre adéquat (compétences, réglementation, financement, formation et formation continue) pour que les groupes de jeux puissent accomplir la mission sociale importante qu'est la leur dans des conditions équitables et, qu'à travers des salaires convenables, les responsables soient reconnu·e·s dans leur activité professionnelle.

3.3. Encouragement à l'apprentissage de l'allemand avant l'école enfantine

Les cantons et les communes subissent actuellement des pressions politiques : il est exigé que tous les enfants maîtrisent suffisamment l'allemand à leur entrée à l'école enfantine pour pouvoir participer aux activités scolaires. Étant donné que des ressources financières sont également mises à disposition pour cette tâche, il existe aujourd'hui sur le marché une grande variété d'offres pour des méthodes conçues de façon très différente et plus ou moins scientifiquement fondées. Nombre de ces offres s'adressent au groupe cible spécifique des enfants issus de familles migrantes qui ne parlent pas l'allemand à la maison. En conséquence, les

enfants qui apprennent l'allemand langue seconde sont non seulement isolés et stigmatisés, mais aussi coupés de leurs pairs germanophones qui, selon les résultats de notre étude, jouent un rôle notable dans leur éducation linguistique. L'encouragement à l'apprentissage de l'allemand avant l'entrée au cycle primaire passe donc souvent par des offres de cours ségrégatives, dans lesquelles l'allemand est enseigné et répété en tant que matière. Les résultats de notre étude montrent pourtant clairement que les enfants d'allemand langue seconde sont dépendants des contacts avec leurs pairs germanophones et qu'ils acquièrent des moyens d'expression par la pratique de communications quotidiennes stimulantes, et ceci non seulement en allemand mais également et surtout dans leur langue première.

1. Les enfants qui ne parlent pas l'allemand à la maison devraient être intégrés dans les structures de la petite enfance (groupes de jeux, crèches, familles de jour). Il faut éviter le plus possible de créer des groupes ségrégatifs de soutien linguistique, uniquement destinés aux enfants de langue seconde allemand. L'accès de tous les enfants aux structures d'accueil devrait être facilité par le biais de subventions et d'informations aux parents. Il faudrait que les familles germanophones sachent que les groupes de jeux s'adressent à tous les enfants et pas seulement à ceux qui ne parlent pas allemand à la maison.

2. L'enseignement linguistique ne devrait pas être conçu comme la seule transmission du système linguistique alle-

mand (prononciation, vocabulaire et grammaire), mais comme une manière de communiquer au quotidien, (aussi) au moyen de la ou des langues, qui serait encouragée, située et guidée par les intérêts des enfants. Les actions linguistiques trans-situationnelles (rapporter, raconter, expliquer, argumenter) devraient être au centre des pratiques linguistiques éducatives.

3.4. Recherche dans le domaine des groupes de jeux

Afin de développer et d'intégrer davantage le domaine des groupes de jeux dans le système éducatif suisse, il est nécessaire d'étendre une base de connaissances encore très fragmentaire. Poursuivre les recherches peut permettre de mieux comprendre la situation des groupes de jeux, d'élaborer des approches et de tester l'efficacité des mesures. On peut, entre autres, identifier les besoins de recherche suivants :

1. les groupes de jeux ne sont pas compris et évalués de la même façon par les milieux politiques et administratifs, les expertes et experts de la formation, les associations ou les médias. Une analyse du discours pourrait permettre de mettre en évidence ces différentes positions et leurs fondements, et créer une base pour clarifier le rôle des groupes de jeux dans le système éducatif.
2. la socialisation professionnelle des animateurs et animatrices de groupes de

6 Il peut arriver que la concurrence s'installe entre des groupes de jeux d'intérieur et des groupes de jeux d'extérieur. On a pu observer que les groupes de jeux en forêt étaient particulièrement recherchés par les familles axées sur la formation et qu'ils accueillaient moins d'enfants issus de milieux défavorisés. Ces groupes de jeux semblent renforcer la ségrégation sociale et préserver leur rôle traditionnel qui en fait des structures pour familles axées sur la formation.

jeux et les compétences professionnelles qu'ils et elles ont acquises (ou non) sont encore largement inexplorées. Un examen de la formation et des connaissances de base transmises pourrait fournir des indications pour la professionnalisation des groupes de jeux.

3. les mesures proposées dans cette section sont basées sur les données de la présente étude et plausibles, mais leur pertinence et leur efficacité devraient être confirmées par des recherches. En particulier, l'efficacité de l'éducation linguistique intégrée au quotidien devrait être testée au moyen d'une étude d'intervention. Jusqu'à présent, elle n'a été étayée que par les évaluations des responsables des groupes de jeux (Isler et al., 2019).

Preschool language education in linguistically heterogeneous playgroups

Summary of the research project “Multilingual production by children and professionals in playgroups”

Dieter Isler, Sibylle Künzli, Achim Brosziewski, Katharina Kirchhofer, Claudia Neugebauer, Betül Dursun, Judith Maier & Claudia Hefti

This general summary is directed towards policymakers and government officials, managers and project leaders in the area of preschool education, and other interested readers. For German-speaking academic staff, we recommend the forthcoming book *Gespräche im Kindergarten als Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten*, which provides a detailed description of the project and its outcomes; the book will be published by Beltz Juventa in 2021.

1.

The “MePraS” project

This section first outlines the background situation of playgroups in German-speaking Switzerland (1.1), then presents the research questions and project design (1.2) as well as the methodology (1.3) adopted in the project “Multilingual production by children and professionals in playgroups” (MePraS).

1.1. Background situation

In Switzerland, preschool playgroups are found almost exclusively in the German-speaking regions of the country. Although cities and suburban areas have greatly increased their day-care structures in the past several years, playgroups continue to be common in urban settings, and in rural Swiss communes, they are often the only type of preschool setting available. Playgroups are designed for children aged approximately two-and-a-half years up to entry in kindergarten. As a rule, children attend a playgroup for 1 to 2 years, 1 to 2 mornings per week. The sessions generally last 2 to 2.5 hours (Isler, Rohde & Kirchhofer, 2016). Playgroups differ from day care centres in that children spend less time at a playgroup, no lunch is served and there is greater age homogeneity. In contrast to day-care centres and other formalised settings in Switzerland (for instance, “day families”), there is no legislation regu-

lating playgroups. There are no qualification guidelines for playgroup leaders, no specifications or curricula for playgroup activities, no standards for the general conditions in playgroups and no officially recognised education and further training programmes for playgroup leaders. Although the Swiss association of playgroup leaders (*Schweizerischer SpielgruppenleiterInnenverband* SSLV) works actively to professionalise playgroups, Switzerland’s federalist system of governance means that decision-taking responsibility and authority lie with each individual Swiss commune, thus rendering a coherent development of playgroup structures nearly impossible. In many communes, the playgroups are de facto on their own: playgroup leaders are often sole proprietors and have to prevail in a competitive market.

In marked contrast to the minimal governmental support, Swiss educational policy increasingly calls for playgroups to adopt a major role in cultural integration and the promotion of German-language skills in children from immigrant families. When children enter kindergarten, it is expected that they have already engaged in social interactions with their peers outside the family and that their German skills are sufficient to master everyday situations. To promote cultural integration and language skills, funding is reserved and programmes are developed, all of which is open to playgroups. Nevertheless, the lack of a clear

public authority responsible for coordinating measures and assessing quality in playgroups has given rise to a wide range of offerings with uneven pedagogical quality and conflicting or competing approaches and settings. Moreover, political pressure has resulted in a strong tendency towards language-oriented playgroups that target children who speak a different language at home. These structures reinforce the already prevalent social segregation of non-German-speaking children and isolate young German learners from their German-speaking peers.

These developments have altered the playgroup landscape and caused confusion among playgroup leaders. To meet the high societal expectations, playgroup leaders look to models, programmes and learning materials for preschool German lessons; such materials are often created by commercial enterprises and take a one-sided approach to teaching the German language (vocabulary learning and grammar) and introduce an instructional, drill-oriented understanding of education into the playgroup. These types of language programmes continue to be very popular, despite the fact that there is no evidence for the efficacy of such approaches; moreover, a language education that is integrated into daily life is more consistent with both the proven methods of playgroup pedagogy and the current scholarly understanding of preschool education (Wustmann Seiler & Simoni, 2012).

In the current situation, education policymakers need recourse to substantiated findings on preschool language education in playgroups. To be sure, the past several years have seen the publication of several

papers on the pedagogical interventions of professionals (Kannengieser, 2015; Vogt et al., 2015; Isler, 2014) and the development of children’s German-language skills (Grob, Keller & Trösch, 2014). To date, however, no studies have examined the playgroup setting either as a whole or with regard to the situation of multilingual children. With its call for projects on this topic, the Research Centre on Multilingualism of the University of Fribourg and the University of Teacher Education Fribourg laid the foundations for closing this research gap. In the selected project “Multilingual production by children and professionals in playgroups”, an interdisciplinary team addressed the topic. The following researchers participated in the project:

- Thurgau University of Teacher Education: Dieter Isler (German-language education), Achim Brosziewski (educational sociology), Katharina Kirchhofer (psychology) and Betül Dursun (German-language education)
- Zurich University of Teacher Education: Sibylle Künzli (educational sociology) and Claudia Neugebauer (education of German as a second language)

1.2. Research questions and project design

The aim of the project MePraS was to gather basic knowledge to support playgroup leaders in integrating language education into the daily structures of linguistically

heterogeneous playgroups. The core objective was to situate the complex playgroup setting in the context of preschool language instruction. The following research questions were explored:

1. How do multilingual children participate in ordinary playgroup activities?
2. How do playgroup leaders deal with the linguistic heterogeneity of their young charges?
3. What kind of language productions do multilingual children perform while at playgroup?
4. How can playgroup leaders support multilingual children, and what conditions support this outcome?

To answer these questions, case studies were conducted and comparisons were drawn: in four linguistically heterogeneous playgroups, the playgroup leaders and four multilingual focus children were filmed during an entire morning session at the beginning (in November) and end (in July) of the playgroup year. The video data form the basis for answering questions 1 to 3. To answer questions 2 and 4, a group workshop with all playgroup leaders was held in May. Figure 1 visualises the study design. → Figure 1

To examine the significance of linguistic heterogeneity, the research team selected two playgroups with a moderate percentage (27% and 42%) of children who do not speak German at home and who therefore are learning German as a second language (“GSL children” in the following) and two

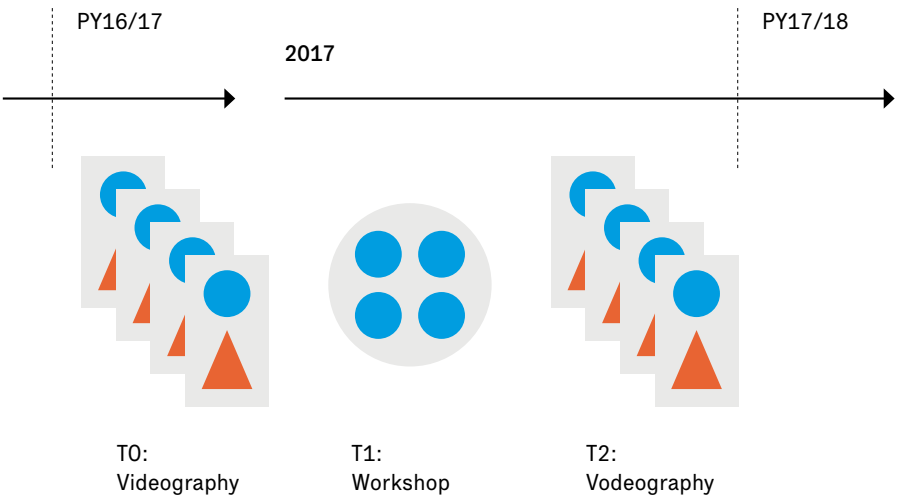


Figure 1: Design of the MePraS study. The blue circles represent the four playgroup leaders; the orange triangles represent the four focus children.

groups with a high percentage (89% and 100%) of GSL children. The focus children – two girls and two boys – all attended the final playgroup year before entering kindergarten; at home they spoke Hungarian/German, Croatian, Tamil/English and Turkish. The following table provides an overview of the four cases. → Table 1

1.3. Methodology

To better understand the largely unexplored setting of the playgroup in its complexity, an open, reconstructive approach was chosen. At the outset (T0) and end (T2) of

Case	Number of play-group leaders	Number of children	Children per leader	Percentage of GSL children	Gender of focus child	First language of focus child
1	2	9	4.5	89%	Boy	Hungarian and German
2	3	11	3.7	27%	Boy	Croatian
3	2	6	3	100%	Girl	Tamil and English
4	2	12	6	42%	Girl	Turkish

Table 1: Sample of the MePraS study (at T0)

Only upon gathering the first dataset did it become apparent that Case 1 is a playgroup attended exclusively by children from Hungarian-speaking families. While this case is interesting, it is not well-suited for comparison to the other groups, as the playgroup is linguistically homogeneous and because German is specifically taught as a foreign language (and not as a second language that is used on a daily basis). For this reason, the reported findings stem from cases 2, 3 and 4.

the playgroup year, video recordings were made of everyday interactions in each playgroup. A portable video camera was used to follow the playgroup leader and the focus child over the course of the entire morning (from arrival until saying good-bye). In a brief interview afterwards, the playgroup leader answered researcher questions and filled in a questionnaire to provide information about the focus child and the composition of the playgroup. All four playgroup leaders took part in a group workshop (Bremer, 2004) in May (T1) with the fol-

lowing activities: a group discussion, an individual meta task, a joint collage project and a socio-statistical questionnaire.

These data were analysed together with three complementary methods of data analysis. Using *video sequence analysis*, 21 selected sequences from all playgroups were examined. The main objective was to reconstruct the complex activities so as to do justice to the meaningfulness ascribed them by the persons involved (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013). The findings of the analysis were recorded as memos and provided the basis for examining the communicative forms in the playgroups (cf. section 2.2).

The children's language productions were transcribed in full and¹ examined by applying a *linguistic analysis* method developed by the research team in the scope of the project. On the one hand, the transcripts were coded and quantitatively interpreted using a deductive pre-structured as well as an inductive refined system of categorisation. On the other hand, selected passages underwent qualitative analysis to examine the linguistic mechanisms used in concrete actions. Several key findings are presented in section 2.3.

The data collected in the group workshop were transcribed and the pedagogical approaches of the playgroup leaders were analysed using *qualitative-reconstruction analyses*² (findings will be published in the forthcoming book).

On the basis of the above-mentioned design and methods, the playgroup activities can be described, reconstructed and conceptualised. The project MePraS was not intended to make statements on the members of the playgroups as a whole, nor was identifying causalities between various conditions a goal. The findings serve to deepen understanding of the complex activities in a playgroup, potentially leading to the formulation of new hypotheses that can be tested in future studies. Moreover, the data and findings generated in the project provide a valuable foundation for an evidence-based professionalisation in playgroups in Switzerland.

1 Transcribing the large amount of video material, editing the transcripts and coding over 1,000 pages of transcripts was a highly demanding job. The research team is grateful to have had the dedicated support of interns Judith Maier, Lisa Olbinski, Maja Stürmer and Sara Olah (all students in the master's degree programme Early Childhood Studies). Without their hard work, comprehensive analysis of the natural language production of the focus children would have been impossible.

2 Habitus-hermeneutic analysis designed by Bremer & Teiwes-Kügler (2013).

2. Findings

Key findings from the project MePraS are presented in this section. Because this summary serves as a general orientation, only the most relevant findings have been selected and outlined. A complete and detailed presentation of the results is available in the forthcoming book. In the following, the findings are organised according to each of the four research questions. First, the everyday activities in the examined playgroups are described (2.1). The next sections then give an account of how the playgroup leaders deal with the children's multilingualism (2.2) and the language production of the focus children (2.3). This information serves as the basis for formulating conditions that support multilingual children in playgroups (2.4).

2.1. Playgroup activities

Data in the logbooks provided the basis for an initial comparison of the playgroups. While the three playgroups share many common traits, they also have several distinctive characteristics: after arriving at the playgroup, the children may first do as they wish, for example, play alone or with other children, and they may use whatever toys they like. The playgroup leaders offer guidance to individual children or groups of

children in their activities (in PG3 closer guidance; in PG2, the playgroup leader prepares the *Znüni*³). Afterwards, the children form a circle for the welcome ritual (there is no such ritual in PG2). While in the circle, the children engage in other guided activities (e.g. playing with rhythm instruments and story time in PG4), followed partly by individual playtime (PG4). Afterwards, the children and adults sit at a large table for the *Znüni*. This is then followed by another phase of individual playtime (with closer guidance in PG3), putting away toys, a guided circle activity (storybook cinema in PG2) and a good-bye ritual in the circle. Table 2 provides an overview of the observed programme elements. → Table 2

Based on closer analysis of the video sequences, four typical programme elements of the playgroups were reconstructed as "communicative forms" (Künzli & Isler, 2018): playtime, circle activities, *Znüni* and story time. Communicative forms are repeated patterns of behaviour (schemas) in a given context (here: at a playgroup) that enable participants to engage in shared, coordinated actions: the patterns serve as frames of reference and enable participation (Knoblauch, 2017). They are enacted in an interactive and multi-modal fashion (which includes using physical space, objects and bodies); it should be noted that

3 *Znüni* is the Swiss-German word for mid-morning snack.

Elements common to all playgroups	Distinctive elements in individual playgroups
Arrival and smooth transition into individual playtime	PG3: less individual playtime, more guided activities in small groups
Welcome ritual in the circle	PG2: no welcome ritual PG4: guided circle activity (picture book), followed by individual playtime
<i>Znüni</i>	PG2: preparing the morning snack with individual children
Individual playtime	PG3: see above
Putting away toys	-
Guided circle activity and good-bye ritual in the circle	PG2: storybook cinema

Table 2: Programme elements in playgroups

language is only *one* of the available options in the toolkit. With time, the children in the playgroup become better acquainted with the communicative forms: they begin to understand how playtime, circle activities, *Znüni* or story time function, and they become more independent in their actions. In the process they acquire the language embedded in the communicative forms. Familiarity with the communicative forms in the playgroup represents an important building block for active participation in later educational settings in kindergarten and at school, where the structures have similar patterns.

One of the core results of the MePraS study is the reconstruction of the communicative forms of playtime, circle activities, *Znüni* and story time. Understanding these forms lays the foundation for perceiving the typical programme elements in playgroups as complete patterns (as do the children and playgroup leaders); it also does justice to

the complexity of the behaviours in their concrete manifestations. A detailed description of the four identified communicative forms would go beyond the scope of this summary. (The forthcoming book presents this information.) Nevertheless, it is possible to offer some insight into how this concept can be used to examine the practices of the playgroup leaders – which are understood as typical manifestations of communicative forms – and to demonstrate that very different basic understandings of a playgroup and of language instruction are hidden beneath what appear to be identical or at least similar programme elements. The following table depicts several aspects that characterise this basic understanding. → Table 3

These and other aspects can be used to characterise practices of the playgroup leaders. In doing so, constellations take shape that may be considered typical both

Aspects	Characteristics
Pedagogical relationship	more hierarchical <> more egalitarian
Focus of a pedagogical intervention	individual children <> group
Type of pedagogical intervention	controlling and guiding <> animating and suggestive
Coordination of group activities	rules <> objects, rhythms etc.
Objectification of communicative forms	address and explain explicitly <> perform implicitly
Guidance	systematic implementation <> situational adjustment

Table 3: Aspects and characteristics of performing communicative forms (e.g. playtime, circle activities, *Znüni*, story time)

of a specific communicative form and of the personality of a playgroup leader. When eating the *Znüni*, for instance, a playgroup leader may act in a manner that is hierarchical, guiding, rules-based, implicit and focused on the group, but when preparing the snack, the same person may still remain hierarchical and implicit, but also act in a manner that is animating, adaptive and focused on the individual child. By contrast, there are certain aspects that characterise the personality of the individual playgroup leader – independent of the communicative form. For instance, the actions of one playgroup leader are egalitarian (a coequal of the children), animating and adaptive to the given situation. These aspects are not manifested through language alone; they also become apparent through the entire range of multimodal actions (body-gestures-mimic-intonation) and through dealing with bodies and objects in the room. The following figures show two differing “architec-

tures” of circle formations with respect to these aspects. → Figure 2

In the first example, the snack table is set up with a rigid order: the adults (dark blue) have large plates and sit on chairs that have been strategically placed among the children. The children (light blue) have small plates and sit on benches. Any deviations are actively corrected. The seating order alone reveals a hierarchical, controlling and rules-based understanding of a playgroup. In the second example, a “flower garden” is made in a circle. Adults and children alike sit on flower-shaped cushions on a rug. There are no assigned seats, everyone is on equal footing and can both see or enter the circle. In this case, the architecture is egalitarian, and an adaptive understanding of a playgroup that offers the individual children space emerges.

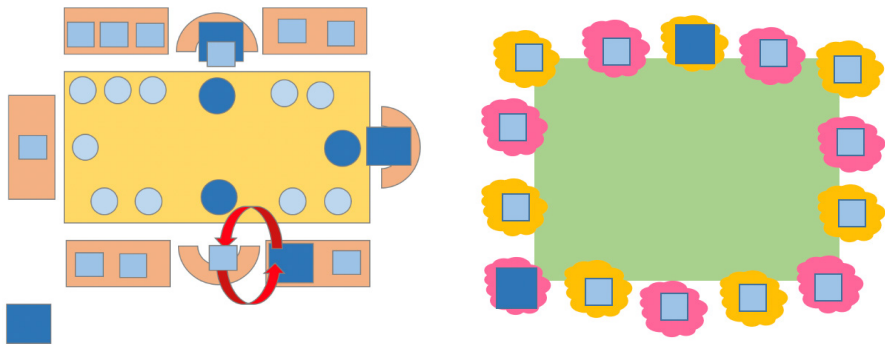


Figure 2: Differing architectures of communicative forms “Znūni” and “circle activities” in two playgroups. Light blue = children; dark blue = adults; red arrow = corrections given by the playgroup leader

2.2. Dealing with linguistic heterogeneity

The playgroup leaders only sporadically draw attention to the multilingualism of individual children and the multilingual character of the entire group. (This observation is valid for the two half-days of the study; cf. section 2.2 for information on language usage in the focus children.) In playgroup 2, the playgroup leader occasionally addresses an English-speaking child in English. By contrast, the first language of the focus child (Croatian) is not present. This implies a hidden hierarchy of languages: the playgroup leader makes room for English and uses it herself (even in the context of a German language exercise), while Croatian is excluded and the focus child is explicitly asked to speak German. In playgroup 3 (where German is a second language for all children), the playgroup leader sometimes reacts when words are misunderstood and asks the children what they mean, or she gives the German ex-

pression for an English word used by the focus child. The focus child uses English more frequently, but with no further resonance from the playgroup leader. In playgroup 4, the first language of the focus child is more present when she speaks with her friend in Turkish or when using both languages (Turkish and German) with the playgroup leader when engaged in group play. This playgroup leader gives more space and attention to the first languages of the children, and the focus child demonstrates aspects of her competence in multilingualism (Auer, 2009). In the other cases, the playgroup leaders rarely use first languages of the focus children to communicate or for metacommunicative purposes, and they almost never respond to the multilingualism practised by the children.

The practices of the playgroup leaders indicate differing basic understandings of language instruction, and various aspects can be identified to provide the contours of the different notions on language instruction. The following table presents several of these aspects and characteristics. → Table 4

It should be noted that a basic understanding of language instruction may have characteristics typical of the specific communicative forms as well as of an individual playgroup leader. In playgroup 2, for instance, story time takes on contours of a guided lesson with a focus on communicative language use and allows the children little opportunity to act independently. During playtime, by contrast, the children are observed and the playgroup leader responds to their actions, and the language exercises before the *Znūni* are quasi lessons with a focus on grammar. Nevertheless, consistent differences between the playgroup leaders become apparent, for instance in their understanding of their role and in their personal linguistic repertoire. The latter is of importance, as experience in using language to communicate mental worlds is necessary in order to support children in reporting, narrating and explaining.

2.3. Language production of the focus children

The language production of the three focus children was transcribed in its entirety and coded using a newly developed system of categorisation. The volume of language produced was determined for each category by identifying the number of words contained in a coded passage. The system of categorisation as well as the methodology is described in detail in the forthcoming book; this summary presents selected results that refer to two levels in the system of categorisation:

- 1. Languages produced (German and the first language)
- 2. Situational and trans-situational functional utterances

Aspects	Characteristics
Setting of language instruction	guided “lesson” in the large group <> participating in or observing spontaneous activities
Object of language instruction	language system (vocabulary, grammar) <> communicative language use
Role of PG leader	transferring knowledge and leading a lesson <> communicative partner, model and coach
Participation options	children react to tasks <> PG leader responds to children’s actions
PG leaders’ linguistic repertoire	no knowledge of <> knowledge of educated language and metacommunicative practices
Multilingualism	poor German skills as a deficit <> multilingualism as a resource

Table 4: Aspects and characteristics of practices of language instruction

Comparison of the two time periods observed (in autumn and in summer of the playgroup year) permits conclusions to be drawn on the trajectory of the children's productive language abilities. It must, however, be noted that a variety of factors influence realised language production, and that these factors could not be controlled in this non-standardised study. The conclusions therefore have the character of hypotheses that are nonetheless supported by data and that therefore demonstrate a high degree of plausibility. The following section presents selected findings of the linguistic analyses on both levels.

Languages produced

On this first level of the linguistic analyses, the goal is identifying the volume of language produced⁴ by the three focus children⁵ in German and in their first languages in autumn and summer of the playgroup year. → Diagram 1

Focus child 4, Hilal, already produced a great deal of language (1,969 words) in autumn, although German made up 30% of overall production. In summer, her overall production was slightly lower (1,756 words), but her German language production increased by 55% and made up 52% of all language produced. Focus child 2, Marko, spoke exclusively in German at both time

periods. His language production demonstrated a marked increase between autumn and summer (up 75%). Of the three children, focus child 3, Saira, produced the least amount of language. She only seldom spoke her first language (9% in autumn, 3% in summer). The 68% increase in her German language production between autumn and summer is slightly less than Marko's and slightly more than Hilal's.

In addition to the volume of language produced, another key question pertains to the settings in which the three focus children were able to expand their German production over the course of the year. The following diagram shows the results for the settings playtime, *Znüni* and guided circle activities. → Diagram 2

A marked increase in German language production during playtime can be observed in all three children: interest-led activities in contact with other children appear to support active use of the German language. (The available language(s) of preferred peers may be another important contributing factor.) For the two guided settings (snack and circle activity), no general tendency can be observed and the increase/decrease in language production is minor.

The findings on language production of the three focus children indicate that use of the first language does not hinder acquisition of German skills (Hilal) and that communication between children during playtime

4 Rather than counting the number of different words (in linguistics: "types"), the overall number of words produced ("tokens") was counted. The numbers provide no information about a child's vocabulary.

5 The names of the children have been changed.

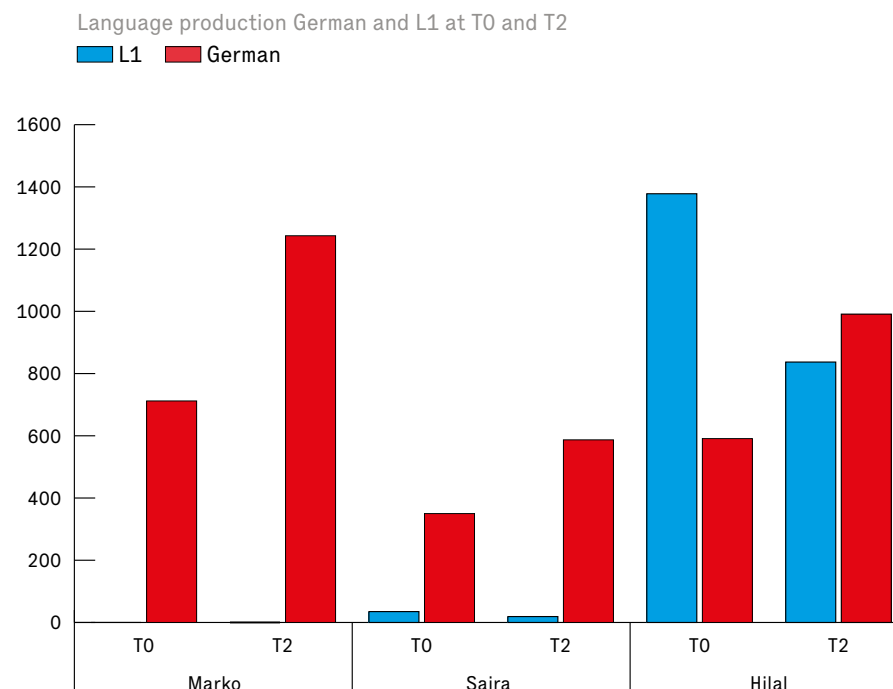


Diagram 1: Language production for the three focus children in their first languages (L1) and in German at T0 and T2 (in words)

may have a particularly high potential to impact learning German (in all children). Additional findings on the children's language production can be found in the upcoming book publication.

Situational and trans-situational language production

On the second level, the children's language production was coded according to functional utterance. Functional utterances are more or less conventionalised patterns of language used to realise specific commu-

nicative tasks such as naming objects or describing an experience. A differentiation was made between situational and trans-situational functional utterances. → Table 5

While situational functional utterances are directed towards objects and events in a shared space, trans-situational functional utterances make reference to a speaker's own conceptual world. In the latter instance, it is about using language to represent thinking and thus making these thoughts accessible to others (Wygotski, 1934 [1986]). Trans-situational functional utterances are an important prerequisite

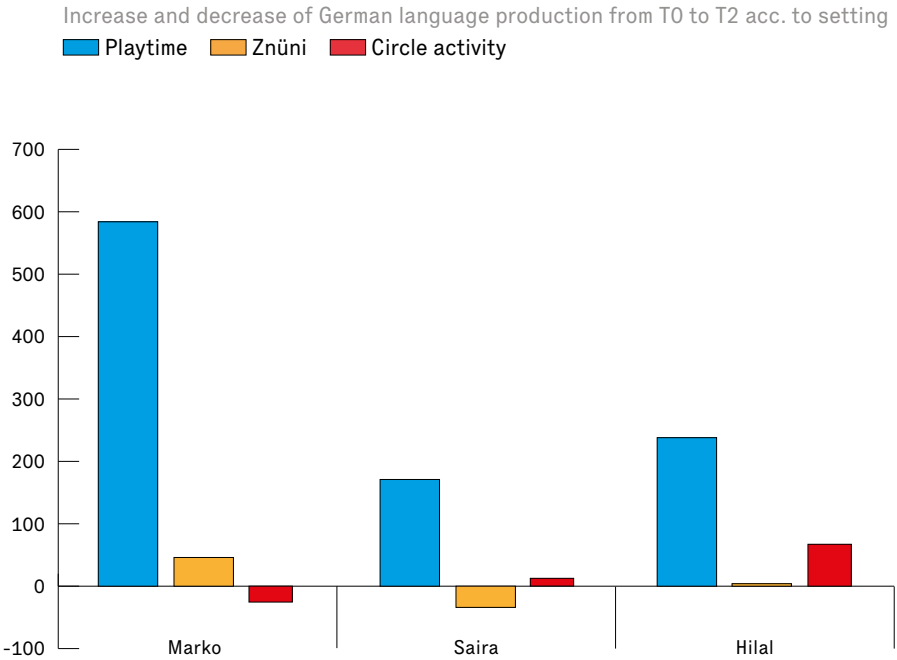


Diagram 2: Increase and decrease of German language production (in words) from autumn (T0) to summer (T2) of the playgroup year according to setting: playtime, *Znüni* and guided circle activities

for functioning in a school setting (Thévenaz-Christen, 2005). Because communicative culture in a given family can vary starkly in this regard (Heller, 2012), it is important that all children are introduced to these educated language practices at an early age.

Analysis of the German language production of the three focus children (cf. Diagram 3) shows that all three children realised both more situational and more trans-situational functional utterances in summer (T2) than in autumn (T1). The increase in situational functional utterances ranged from +30% (Saira) to +91% (Hilal), while the increase in trans-situational func-

tional utterances ranged from +88% (Saira) to +165% (Marko). → Diagram 3

In all three children, a pronounced increase could be observed in trans-situational functional utterances, which are particularly relevant for education. The degree to which this increase was influenced by attending the playgroup cannot be determined due to the design of the study.

Focus child 3, Hilal, produced numerous trans-situational functional utterances in both languages. At T0, already 57% of her functional utterances in Turkish, her first language, were trans-situational. At T2, the

Situational functional utterances	Trans-situational functional utterances
Naming (objects, persons etc.)	Reporting (experiences)
Describing (objects, persons etc.)	Telling (stories)
Narrating (own actions)	Explaining (situations)
Steering (actions of others)	Arguing (defending an opinion)
Selecting (objects or characteristics)	Other
Other	

Table 5: Situational and trans-situational functional utterances (system of categorisation level 2)

percentage is 68%. The percentage of trans-situational functional utterances produced in German increased from 35% at T0 to 42% at T2. As such, Hilal realised a greater number of trans-situational functional utterances in both languages, L1 and German. During the time period observed, the ratio of Turkish-German functional utterances also shifted: at T0, 81% of all functional utterances were in Turkish, but at T2, only 54%. There are therefore indications of the following trends:

1. Shift from situational to trans-situational functional utterances
2. Shift from the first language (in this case: Turkish) to the second language (here: German)

Detailed analyses of the individual functional utterances and qualitative analysis of Hilal's language production in Turkish and German are presented in the forthcoming book publication.

2.4. Supporting multilingual children in playgroups

When the changes in language production of the three focus children between autumn (T0) and summer (T2) are placed in relation to the conditions in the three playgroups, the following profiles of the children's language development and the playgroup conditions emerge. → Table 6

On the basis of this information, it is possible to formulate several hypotheses for providing effective support to multilingual children in playgroups. The conclusions are supported by data and thus plausible for the examined cases, but they cannot be generalised due to methodological reasons. They are to be understood as hypotheses that, under circumstances, could be verified.

1. Interest-led communication with German-speaking children is a core motor in helping multilingual children in playgroups to learn German. Having a mix of languages in playgroups, allowing independent playtime and fostering childhood friendships are therefore important support measures.

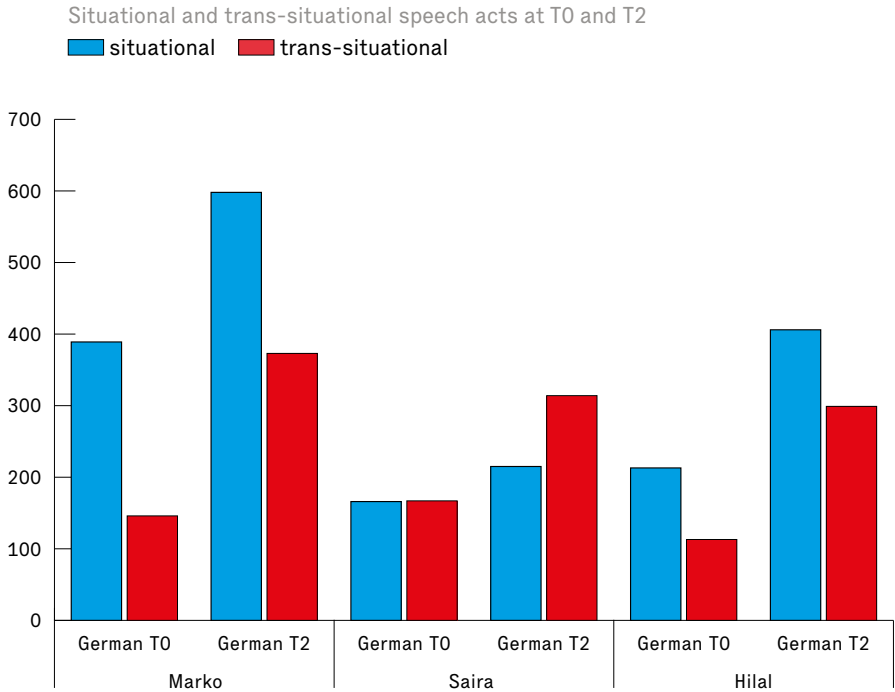


Diagram 3: Situational and trans-situational functional utterances in German of the focus children at T0 and T2 (in words). Hilal also produced many other functional utterances in Turkish, which are not represented in this diagram.

2. Learning German is not impeded by communicating in the first language. Quite the opposite: educated language practices already mastered in the first language can be transferred and used in conversations in German, making the required language easier to learn. The first languages of the children should therefore be made visible, valued and used communicatively. Conversations between children having the same first language should not be discouraged.
3. An adaptive and stimulating environment that welcomes the children's ideas as well as a participative design of playgroup activities has the potential to support language instruction in playgroups if the quality of the pedagogical interactions can be guaranteed.
4. Children of playgroup-age do not acquire language and German skills through grammatical instruction and training, but through language use and communication. The objective should be to foster a

Language development of focus child	Playgroup conditions
<p>From the outset, Hilal produces a great deal of language. At T0, she speaks primarily Turkish, at T2 mainly German.</p> <p>The increase in German is seen mainly during playtime, but also during guided activities.</p> <p>Hilal produces an increasing amount of trans-situational functional utterances, first mainly in Turkish, then in German as well.</p>	<p>Largest playgroup (12 children) with the lowest staff-to-child ratio (1:6); the majority of children are German speakers (42% GSL).</p> <ul style="list-style-type: none">• friend with the same L1 (Turkish)• design of playgroup activities tends to be egalitarian, adaptive, animating• approach to language education is communicative, integrated, guiding, supportive• L1 Turkish is accepted as a language of communication in PG
<p>At both times, Saira produces the least amount of language. She rarely or never speaks her first languages (English and Tamil, respectively).</p> <p>Her German production increases from T0 to T2. The increase is seen only during playtime.</p> <p>The percentage of trans-situational functional utterances realised by Saira increases less markedly than in the other children.</p>	<p>Smallest playgroup (6 children) with the highest staff-to-child ratio (1:3); no German-speaking children (100% GSL).</p> <ul style="list-style-type: none">• no best friend• no child with the same first language• design of playgroup activities is adaptive, geared towards the individual child but also clearly guided• approach to language education is communicative, focused on imparting German language system• L1 English is used only sporadically, L1 Tamil is not present
<p>At T0, Marko already produces a proportionately high amount of German; at T2, his German production has almost doubled. He does not speak his L1 (Croatian).</p> <p>The increase in German production is seen during playtime. During the <i>Znüni</i> and in the guided circle activities, the changes are minor and uneven.</p> <p>At T2, Marko produces more than twice as many trans-situational functional utterances as at T0. The percentage of trans-situational functional utterances is also much higher at T2.</p>	<p>Large playgroup (11 children) with a fairly low staff-to-child ratio (1:3.7); most children are German speakers (27% GSL).</p> <ul style="list-style-type: none">• best friend has another L1, German as language of friendship• no child with the same L1 (Croatian)• design of playgroup activities tends to be hierarchical, guided, systematic• approach to language education tends to be guided, grammatical, not focussed on educated vocabulary• L1 (with the exception of English) not present, German and English as valued languages

Table 6: Language development in the three focus children and conditions in the three playgroups

vibrant – and multilingual – culture of communication and to offer individualised support to children in performing challenging communicative tasks.

The support measures suggested above lend central importance to the pedagogical approaches and interventions of the playgroup leaders. In the three playgroups observed, major differences can be established and a coherent organisation of playgroup activities cannot be distinguished. This indicates a great need to professionalise playgroups.

Structural conditions also play a major role. The linguistic composition of a playgroup is apparently important, while group size and staff-to-child ratio in the three MePraS playgroups were less critical. It should be noted that at least two adults were present in all three playgroups observed, yet in 2012, the majority of playgroups were led by a single leader (Isler et al., 2016; more current data are unfortunately not available). Two playgroup leaders would therefore most likely represent an additional structural advantage in supporting multilingual children.

3. Outlook

In this section, the starting position and the project findings provide the basis for formulating future perspectives and approaches in various areas. The following topics are foregrounded: the professionalisation of playgroups (3.1); the role of playgroups in the Swiss education system (3.2); preschool language education (3.3); future research into playgroups (3.4).

3.1. Professionalisation of playgroups

The project findings reveal that the three playgroups examined differ greatly in how ordinary playgroup activities are structured and designed. On the surface, several shared traits of the programme elements, can be identified; nevertheless, the pedagogical interventions and approaches of the playgroup leaders with regard to playgroup activities in general as well as to language education and multilingualism in particular appear to be primarily individual and reveal no established, common understanding of what a playgroup should achieve. Because the quality of pedagogical work is key to the effectiveness of preschool structures (Kuger & Kluczniok, 2008), there is a dual need for action with regard to professionalising playgroups:

1. The pedagogical quality of interventions should be developed, with a focus

on coherent, evidence-based and practice-relevant further education opportunities for playgroup leaders. This could include video-based coaching sessions that enable playgroup leaders to observe and reflect on how they interact with their young charges. Participants in video coachings generally assess the sessions as very relevant to their practice and highly effective (Isler et al., 2019).

2. The structure of training programmes for playgroup leaders is, to date, inconsistent and non-binding. Currently, there is one large professional training and continuing education provider (*IG Spielgruppen Schweiz*) and numerous small and medium-sized providers (in part registered associations) that offer training. In the medium- to long-term, the qualification to become a playgroup leader should be conducted by, or in collaboration with, institutions that can guarantee a both practice-relevant and evidence-based programme.

3.2. Role of playgroups in the Swiss education system

To date, playgroups are financed by private backers, registered associations or the local Swiss commune. They are not integrated into

the cantonal education system, and, as sole proprietors, playgroup leaders bear the entire responsibility not only for their pedagogical work but also for infrastructure/equipment, financial aspects, staff, advertising and communications – often in direct competition with other playgroups at the same location.⁶ Although the government takes no responsibility for the playgroups and offers no financing, Swiss society places high demands on the playgroups (this is also valid for other preschool structures), especially concerning cultural integration and the promotion of German-language skills before kindergarten (cf. below). In light of the actual conditions (low pay, unsalaried work, sole responsibility etc.), these expectations are unrealistic and unfair. The MePraS study reveals an associated, structurally related stress on playgroup leaders on the level of their pedagogical interventions when playgroup leaders are overwhelmed by the responsibility they bear, when they feel the need to please children, parents and their staff at the same time, and when, in these efforts, their communication is inconsistent and they disrupt the educational processes of the children. The following is required:

1. The federal and cantonal governments should provide the necessary framework (clear delegation of responsibility, regulations, funding, education and further training programmes) to ensure that playgroups can perform their important

social function in fair conditions and that playgroup leaders receive commensurate compensation, and thus recognition and appreciation, for their work.

3.3. Promoting German-language skills of preschool children

Cantons and communes in Switzerland are currently under political pressure: society demands that all children speak German well enough to participate in all kindergarten activities. Because financial resources are reserved for this objective, a broad range of offerings with very different pedagogical concepts – and with varying degrees of pedagogical quality – have entered the market. Many of these programmes are directed towards a specific target group, namely the children of immigrants who do not speak German at home. This causes children learning German as a second language to be isolated and stigmatised in addition to being separated from their German-speaking peers who – as the study findings suggest – are of pivotal importance in language education. Demands for preschool German lessons thus often lead to segregating course programmes for GSL children in which the German language is systematically taught and practised. The results of this study, however, show clearly that GSL children depend on contact to their German-speaking peers and that

⁶ Competition can also arise through so-called indoor and outdoor playgroups. For instance, families with a higher education tend to send their children to playgroups in the forest, which are less frequently attended by children from socially disadvantaged families. The outdoor or forest playgroups thus seem to contribute to social segregation and help to retain the traditional role of the playgroup as a structure for better-educated families.

they learn educated-language expressions through actual use in stimulating daily exchanges – and this not only in German but also in their first languages:

1. Children who speak no German at home should be integrated in the regular preschool programmes (playgroups, day care, “day families”). Segregated language-learning programmes exclusively for GSL children should be avoided whenever possible. Access to regular preschool programmes should be supported by parent information campaigns and subventions. German-speaking families should be informed that a playgroup is open to all children, not only to those who speak another language at home.
2. Language instruction should not be understood as an isolated lesson in German grammar, pronunciation and vocabulary, but rather as interest-led, situational and practised everyday communication in verbal (and nonverbal) language(s). In doing so, trans-situational functional utterances (reporting, telling, explaining, arguing) as educated language practices must take a central role.

3.4. Research on playgroups

The integration of playgroups into Switzerland's education system and the further development of the structure must be based on solid knowledge; to date, however, numerous knowledge gaps exist. Additional research in the field can promote a better

understanding of the playgroup situation in Switzerland; new approaches can be developed and the efficacy of measures assessed. The following topics (list not exclusive) are identified as potential research subjects:

1. All actors in the public sector – policy-makers and government officials, education experts, associations, media – currently have starkly different understandings and assessments of playgroups. A discourse-analytic approach could identify the various positions and their backgrounds, thus serving to clarify the role of the playgroup in the Swiss educational landscape.
2. Little research has been conducted on the professional education of playgroup leaders and their thus acquired (or lacking) pedagogical approaches. Analysis of playgroup-leader education programmes and the pedagogical principles imparted could shed light on how to professionalise playgroups.
3. All suggested measures are proposed on the basis of the study findings and thus data-backed and plausible; their practical relevance and efficacy must, however, be further confirmed by research. In particular, it is recommended that an interventional study be conducted on the impact of a language education that is integrated into daily life. At this time, this hypothesis is supported only by assessments given by playgroup leaders (Isler et al., 2019).

4.

Weiterführende Hinweise

Literatur und Links

—

Plus d'informations

Littérature et liens

—

Additional Information

Literature and Links

4.1. Literatur | Littérature | Literature

Auer, P. (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 90–110.

Bremer, H. (2004). *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse*. Münster: LIT.

Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2013). Zur Theorie und Praxis der «Habitus-Hermeneutik». In A. Brake, H. Bremer und A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz Juventa (Reihe Bildungssoziologische Beiträge), 93–129.

Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Isler, D. (2014). Situative Sprachförderung in Spielgruppen und Kitas. Alltagsgespräche unter der Lupe. In A. Blechschmid und U. Schräpler (Hrsg.), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion*. Basel: Schwabe, 51–62.

Isler, D., Rohde, S. & Kirchhofer, K. (2016). *Spielgruppenumfrage 2012: Zusatzauswertung. Technischer Bericht zuhanden des SSLV*. Unveröffentlichter Bericht. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.

Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K., Künzli, S. & Rohde, S. (2019). *Projekt «Frühe Sprachförderung entwickeln in Spielgruppen der Kantone Bern, Thurgau und Zürich». Evaluationsbericht*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.

Kannengieser, S. (2015). Analyse von Gesprächssequenzen, in denen von «Daheim» geredet wird – Einblicke in das diskursive Handeln von Fachpersonen in Spielgruppe und Kita. *leseforum.ch* 3(2015), 1–28.

Knoblauch, H. (2017). *Die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.

Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In Roßbach, H. & Blossfeld, H. (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 159–177.

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. Wey Huber (Hrsg.),

Übergänge in der frühen Kindheit. Münster: Waxmann, 25–46.

Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève.

Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.

Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M. & Zumwald, B. (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. *Empirische Pädagogik* 29(3), 414–430.

Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zürich: Schweizerische UNESCO-Kommission und Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz.

Wygotski, L. (1934 [1986]). *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.

Deutsch

4.2. Links

Videportal
«Lerngelegenheiten für Kinder bis 4»:
www.kinder-4.ch

Auf dieser Plattform sind folgende
Materialien zur frühen Sprachbildung frei
zugänglich:

- Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»
(wissenschaftliche Grundlagen und
Leitlinien)
- 25 Videos zur frühen Sprachbildung
in Familien, Spielgruppen und Kitas
- 6 Kommentarfilme zu den Leitlinien
des Fachkonzepts
- Handreichung «Frühe Sprachbildung»
(Umsetzung des Fachkonzepts für
pädagogische Fachpersonen)
- Informationsflyer für Eltern,
Gemeinden und Fachpersonen
- verschiedene weitere Transfermateri-
alien

Français

Liens

Portail vidéo
«L'apprentissage chez les enfants de
moins de 4 ans»:
www.kinder-4.ch/fr

Cette plateforme propose en libre accès
du matériel en lien avec l'apprentissage
précoce de la langue :

- Concept spécialisé «Apprentissage
précoce de la langue» (bases
scientifiques et principes directeurs)
- 25 vidéos sur l'apprentissage
précoce de la langue dans les
familles, les groupes de jeux et les
garderies
- 6 films illustrant les principes
directeurs du concept spécialisé
- Guide «Apprentissage précoce de la
langue» (mise en œuvre du concept
spécialisé à l'intention des spécia-
listes en pédagogie)
- Dépliant d'information pour les
parents, les communes et les
professionnels
- Divers autres supports

English

Links

Video platform
«Learning opportunities for children up to
4 years»:
www.children-4.ch/en

This platform offers free access to the
following material on preschool language
education.

- Academic basis and main principle on
the concept of “preschool language
education”
- 25 videos on preschool language
education in families, playgroups and
day-care centres
- Six commentaries on the basic
principles in the concept
- Offer to collaborate in programme
“preschool language education”
(implementation of the concept for
pedagogical professionals)
- Information for parents, communes
and professionals
- Other transfer materials

