

**Universität
Basel**

Fakultät für
Psychologie



Abschlussbericht | Pilotprojekt

Prüfung der Wirksamkeit früher Deutschförderung Kanton Basel-Stadt

**Abteilung für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie
Fakultät für Psychologie, Universität Basel**

Basel, den 07. Juli 2025

Kontakt

Marina Jambreus M Sc | Projektkoordination DaZ-E

Missionsstrasse 62 | 4055 Basel | Schweiz

E-mail marina.jambreus@unibas.ch | psychologie.unibas.ch

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1. Einleitung	5
2. Ziele und Fragestellungen	6
3. Projektplan und Methode	7
3.1 Stichprobe	9
3.2 Messinstrumente	9
3.2.1. DaZ-E	9
3.2.2. IDS-P	10
3.2.3. Standardisiertes Spracherhebungsverfahren aus anderem Forschungsprojekt	10
4. Ergebnisse	11
4.1. Teilnahme am Förderprogramm und Deutschkenntnisse	12
4.2. Sprachkontaktmerkmale und Deutschkenntnisse	16
5. Implikationen für Praxis	18
6. Literatur	20
7. Anhang	24

Zusammenfassung

Die Bedeutung früher Förderung der Bildungssprache für den Schuleintritt und einen erfolgreichen Bildungsweg steht national und international im Fokus. Verschiedene Studien belegen, dass die frühe Förderung der Bildungssprache zur sozialen Integration und zu Chancengleichheit von Kindern mit einer nicht-deutschen Familiensprache führt. So wurde gezeigt, dass geringe Bildungssprachkompetenzen schulische Leistungsprobleme und Defizite in der sozial-emotionalen Entwicklung vorhersagen. Der Bildungssprachstand ist sowohl von Familienfaktoren als auch vom Besuch ausserfamiliärer Betreuungseinrichtungen abhängig. Fokus dieses Berichts ist die Bedeutung des Besuchs bildungssprachlicher Institutionen vor Kindergarten-eintritt.

Deutschförderprogramm. Der Kanton Basel-Stadt hat im Jahr 2008 das Projekt «*Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten*» initiiert. Das Projekt richtet sich an Kinder ohne Deutsch als Familiensprache, die ein Jahr vor dem Kindergarteneintritt über keine oder nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Die bildungssprachlichen Kompetenzen dieser Kinder werden während eines Jahres vor dem obligatorischen Kindergarteneintritt in einer Betreuungseinrichtung oder Spielgruppe gefördert. Seit 2013 gilt in Basel-Stadt das selektive Obligatorium. Das bedeutet, dass Kinder mit keinen oder nicht ausreichenden Deutschkenntnissen zur Deutschförderung verpflichtet werden. Die Kosten für die frühe Deutschförderung werden vom Kanton Basel-Stadt getragen. Bis August 2024 betrug der Umfang früher Deutschförderung 5 Stunden pro Woche. Ab August 2024 wurde die Stundenanzahl pro Woche auf 9 Stunden erhöht. Um die Wirksamkeit der frühen Deutschförderung durch den Besuch einer Betreuungseinrichtung zu überprüfen, wurde die Universität Basel mit einem Pilotprojekt beauftragt. Der vorliegende Abschlussbericht enthält Ergebnisse der Pilotjahre 2022/23 und 2023/24.

Vorgehen. Eltern schätzen anhand eines standardisierten Fragebogens 18 Monate vor Kindergarteneintritt die Deutschkompetenzen ihrer Kinder ein. Eltern, deren Kind über nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügt, erhalten von der Gemeinde eine Verpflichtung zur frühen alltagsintegrierten Deutschförderung in einer Betreuungseinrichtung oder Spielgruppe. Nach 15 Monaten—rund drei Monate vor Kindergarteneintritt—werden die Eltern erneut aufgefordert, den Sprachstand ihres Kindes einzuschätzen. Die Eltern werden zudem gefragt, ob sie an einer weiterführenden Studie zum Bildungssprachstand teilnehmen wollen. Im positiven Fall wird ein individueller Testungstermin mit dem Kind vereinbart. Dieser umfasst eine standardisierte Erhebung zu Sprachkompetenzen. Diese Testungen werden von Psycholog:innen durchgeführt. Bei Einverständnis der Eltern werden auch Beobachtungen zum Verhalten des Kinds durch Betreuer:innen in der Fördereinrichtung durchgeführt.

Stichprobe. Im Kanton Basel-Stadt nahmen 3375 Kinder (48.6% Mädchen; Alter zum ersten Zeitpunkt: Rund 37 Monate) an der Sprachstanderhebung teil. Mehr als die Hälfte der Kinder besuchten zum ersten Zeitpunkt eine deutschsprachige Betreuungseinrichtung oder Spielgruppe. Zum zweiten Zeitpunkt—drei Monate vor Kindergarteneintritt— wurden von 902 Kindern die Deutschkenntnisse durch die Eltern erneut eingeschätzt; 225 Kinder nahmen an der weiterführenden Studie teil.

Ergebnisse. Die Auswertung des standardisierten Instrumentes durch die Eltern zeigte, dass zwei Fünftel der Kinder mit einer nicht-deutschen Familiensprache zum ersten Messzeitpunkt einen Deutschförderbedarf aufwies. Zum zweiten Messzeitpunkt verfügten 82.2% der 225 Kinder über ausreichende Deutschkenntnisse. Ein deutlicher Zuwachs der Deutschkenntnisse war bei den aller meisten Kindern feststellbar. Eine weiterführende Analyse mit dem sog. *Regression Discontinuity Design* ergab, dass Kinder unterschiedlich stark vom Deutschförderprogramm profitierten. Erfreulicherweise waren es besonders jene Kinder mit einem niedrigen Ausgangswert in Deutsch, die überdurchschnittlich stark von der Förderung profitierten. Einige der geförderten Kinder übertrafen zum zweiten Messzeitpunkt das Niveau von Kindern, die bei der Erstmessung keinen Förderbedarf aufwiesen. Eine Erklärung dieses Ergebnisses besteht darin, dass Kinder mit anfänglich besonders niedrigen Deutschkenntnissen von den Erzieher:innen stärker als Kinder mit moderaten Deutschkenntnissen bei Übungen und Erklärungen zur Bildungssprache einbezogen werden. Dies könnte sowohl formale Aspekte wie Fokus auf korrekte Aussprache von Wörtern, Wortschatzaufbau etc. als auch inhaltliche Aktivitäten wie Konzentration beim Vorlesen von Geschichten, Singen von Liedern, Aufzählen von Reimen etc. betreffen. Wir vermuten, dass Erzieher:innen bei Sprachaktivitäten Kinder mit moderaten Deutschkenntnissen weniger auf formale jedoch stark auf inhaltliche Aspekte lenken, da erstere als vorhanden angenommen werden.

Implikationen. Die Wirksamkeitsprüfung belegt die erwarteten Effekte früher Deutschförderung in vorschulischen Bildungseinrichtungen oder Spielgruppen. Die Tatsache, dass insbesondere die deutschsprachlich schwächeren Kinder durch den Besuch der frühen Deutschförderung in der Sprachkompetenz profitierten, eröffnet weiterführende Fragen. Zum Beispiel ob die Förderung von Kindern mit niedrigen Deutschkompetenzen weiter intensiviert werden soll, da diese Kinder besonders positiv auf die Förderangebote ansprechen. Gleichzeitig könnten die Fördermassnahmen für Kinder mit moderaten Deutschkompetenzen angepasst werden. Hierfür ist Wissen notwendig, das ein Förderkonzept auf unterschiedlichen Deutschkompetenzniveaus beinhaltet.

1. Einleitung

International und in der Schweiz rückt die Relevanz der frühen Förderung der Bildungssprache beim Schuleintritt und einen erfolgreichen Bildungsweg vermehrt in den Fokus. Dies unterstreicht die Bedeutung, dass die frühzeitige Förderung der Bildungssprache nicht nur zur sozialen Integration beiträgt, sondern auch dazu dient, die Chancengleichheit von Kindern mit einer Minderheitenfamiliensprache, also einer Familiensprache, die nicht der Unterrichtssprache entspricht, zu gewährleisten (Vogt et al., 2022).

Kinder mit einem Minderheitssprachhintergrund sind oft in Bezug auf ihre schulische und soziale Entwicklung benachteiligt. Dies ist zu einem grossen Teil auf die fehlenden Kenntnisse in der Bildungssprache zurückzuführen (Becker & Schulze, 2013). Wie die Forschung zeigt, bestehen beim Kindergarteneintritt grosse Unterschiede in den bildungssprachlichen Kompetenzen zwischen monolingual deutschsprechenden Kindern und Kindern mit einem Minderheitssprachhintergrund (Grob et al., 2014). Wenn Kinder bei Kindergarteneintritt erstmals intensiver mit der Bildungssprache in Kontakt kommen, ist ihre Partizipation am Kindergartenalltag durch die fehlenden bildungssprachlichen Kenntnisse eingeschränkt. Nur wenigen Kindern gelingt es, diesen Rückstand bis zum Beginn der formalen Schulzeit aufzuholen. Verschiedene Studien zeigen, dass geringe Bildungssprachkompetenzen nicht nur prädiktiv für schulische Leistungsprobleme sind, sondern sie sind mit einem breiten Spektrum an Entwicklungsdimensionen wie beispielsweise der emotionalen und der sozialen Entwicklung assoziiert (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2000; Ertanir et al., 2021; Rose et al., 2016). Die Entwicklung der Bildungssprache ist von unterschiedlichen Faktoren bestimmt. In diesem Bericht wird auf die familiären Hintergrundfaktoren und die Bedeutung von extrafamilialen Betreuungseinrichtungen eingegangen, da Vorschulkinder in der Regel die meiste Zeit in diesen beiden Sozialisationsumfeldern verbringen (Vogt et al., 2022). Eine Vielzahl von familiären Faktoren entscheidet darüber, wie gut ein Kind mit Minderheitensprachhintergrund die Bildungssprache erwirbt. Sogenannte «Verwendungsbasierte Theorien» nehmen an, dass Faktoren wie anregende Kontakte und alltägliche soziale Interaktion die Sprachentwicklungen begünstigen (Javadi & Kazemirad, 2020). Der Fokus dieses Berichts liegt auf der Frage, inwieweit die Nachteile, die sich für viele Kinder mit Minderheitssprachhintergrund ergeben, durch eine frühe Einbindung in bildungssprachlich geführte Institutionen ausgeglichen werden können.

2. Ziele und Fragestellungen

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, die familiären und nicht-familiären Faktoren zu identifizieren, die unabhängig voneinander einen Zuwachs der bildungssprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Minderheitenfamiliensprache bis zum Beginn der verpflichtenden Kindergartenzeit erzielen können. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf den Effekten der frühen Deutschförderung in einer Betreuungseinrichtung oder Spielgruppe des Kantons Basel-Stadt.

Um den unterschiedlichen Startbedingungen entgegenzuwirken und die Chancengleichheit von Kindern ohne Deutsch als Familiensprache zu fördern, hat der Kanton Basel-Stadt im Jahr 2008 das Projekt «*Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergärten*» initiiert. Das Projekt richtet sich an Kinder ohne Deutsch als Familiensprache, die ein Jahr vor dem Kindergarteneintritt über keine oder nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Die bildungssprachlichen Kompetenzen sollen ein Jahr vor dem Kindergarteneintritt in einer Betreuungseinrichtung oder einer Spielgruppe gefördert werden. Seit 2013 gilt in Basel-Stadt das selektive Obligatorium. Das bedeutet, dass Kinder mit keinen oder nicht ausreichenden Deutschkenntnissen zur Deutschförderung verpflichtet werden. Das Ziel des selektiven Obligatoriums ist, die Bildungschancen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache jenen ihrer deutschsprechenden gleichaltrigen Peers anzugleichen. Die Kosten für die frühe Deutschförderung werden vom Kanton Basel-Stadt getragen. Bis August 2024 betrug der Umfang früher Deutschförderung 5 Stunden pro Woche. Ab August 2024 wurde die Stundenanzahl pro Woche auf 9 Stunden erhöht. Um die Wirksamkeit der frühen Deutschförderung durch den Besuch einer Betreuungseinrichtung zu überprüfen, wurde die Universität Basel mit einem Pilotprojekt beauftragt. Der vorliegende Abschlussbericht enthält Ergebnisse der Pilotjahre 2022/23 und 2023/24.

Es ergaben sich folgende Fragestellungen:

1. Welchen Effekt hat die frühe Deutschförderung auf die sprachliche Entwicklung von Kindern mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen?
2. Inwieweit profitieren Kinder mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen unterschiedlich von der Förderung?

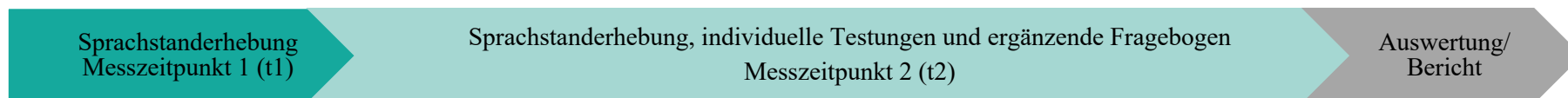
3. Projektplan und Methode

Der folgende Projektplan wurde für das Pilotprojekt «Prüfung der Wirksamkeit früher Deutschförderung» umgesetzt (siehe Abbildung 1).

In einem ersten Schritt wurde der DaZ-E Fragebogen jeweils im Januar bis Februar 2022 resp. 2023 an alle Familien im Kanton Basel-Stadt versandt, deren Kinder voraussichtlich 18 Monate später in den Kindergarten eintreten sollten. Das Ziel der Sprachstanderhebung war es, durch die Einschätzung der Deutschkenntnisse durch die Eltern jene Kinder zu identifizieren, die keine oder nicht ausreichend Deutschkenntnisse aufwiesen (Messzeitpunkt 1). Daraufhin erhielten alle Eltern eine Rückmeldung zum Sprachstand des Kindes durch die Gemeinde. Bei keinen oder nicht ausreichenden Deutschkenntnissen wurden die Eltern verpflichtet, ihr Kind in eine Spielgruppe oder eine Betreuungseinrichtung anzumelden, um die Deutschkenntnisse alltagsintegriert in der Betreuungseinrichtung oder Spielgruppe zu fördern.

Im Juni bis Juli 2023 resp. 2024 — rund 15 Monate nach der ersten Sprachstanderhebung — wurden alle Eltern erneut angeschrieben und gebeten, die Deutschkenntnisse ihrer Kinder ein weiteres Mal einzuschätzen (Messzeitpunkt 2). Am Ende des Fragebogens wurde die Eltern gefragt, ob sie an einer weiterführenden Studie zur «Frühen Deutschförderung» interessiert seien. Bei vorliegendem Interesse konnten die Eltern Name, Telefonnummer und E-Mailadresse hinterlassen. Sie wurden hierauf von der Universität Basel kontaktiert und erhielten weiterführende Informationen zur Studie. Mit dem Einverständnis der Eltern wurde ein individueller Termin für eine Testung ihrer Kinder in Räumlichkeiten der Fakultät für Psychologie oder bei den Familien zu Hause vereinbart. Ein individueller Testungstermin dauerte 30 bis 45 Minuten und beinhaltete standardisierte Testverfahren zur Sprache (Messzeitpunkt 2). Durchgeführt wurden die individuellen Testungen von Psycholog:innen der Universität Basel, welche spezifisch für diese Testungen geschult waren.

Zusätzlich erhielten die Eltern einen Fragebogen, der weitere mögliche Einflussfaktoren auf die Deutschkenntnisse der Kinder im Stande war zu erfassen. Die Bearbeitungsdauer dieses Fragebogens betrug ca. 30 Minuten. Für die Teilnahme erhielten die Familien als kleines Dankeschön einen Einkaufsgutschein im Wert von CHF 20 und das Kind zusätzlich ein Mitmach-Diplom.



Testverfahren	- DaZ-E Fragebogen (Sprachstand in Deutsch)	- DaZ-E Fragebogen (Sprachstand in Deutsch und Sprachstand in Erstsprache)	- 1:1 Testungen - standardisierte Sprachtests - Sozial-Emotionale Kompetenz (IDS-P)	- Elternfragebogen - Erzieher*innen- Fra- gebogen	
Zeitraum	Jan. – Feb. 2022 Jan. – Feb. 2023	Mai 2023 Mai 2024	Mai-Juli 2023 Mai-Juli 2024	Mai-Juli 2023 Mai-Juli 2024	November 2023 November 2024
Ziel	Feststellung des Deutsch- förderbedarfs	Veränderung des Sprachstan- des im Vergleich zum ersten Zeitpunkt	Ergänzung des DaZ-E Fragebogens mit einem standardisierten Sprach- test, um Sprachstand zu überprü- fen Überprüfung weiterer Einflüsse auf die Sprachentw. (z.B. soz.-emot. Kompetenz)	Miteinbezug Perspek- tive der Eltern und der zuständigen Erzie- her*innen	Zwischenstands- bericht Feb. 2024 Abschlussbericht Frühling 2025

Abbildung 1 Projektplanung

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt bestand aus 3375 Kindern (48.6% Mädchen) aus dem Kanton Basel-Stadt (Stadt Basel_{Kohorte1}: $N = 1480$; Riehen/Bettingen_{Kohorte1}: $N = 183$; Stadt Basel_{Kohorte2}: $N = 1524$; Riehen/Bettingen_{Kohorte2}: $N = 188$). Das Durchschnittsalter zum ersten Messzeitpunkt betrug 36.51 Monate ($SD = 3.6$) mit einer Altersspanne zwischen 30.0 und 45.0 Monaten. Gemäss den Angaben der Eltern zu den Deutschkenntnissen wiesen 38.3% der Kinder einen Deutschförderbedarf auf. 53.9% der Kinder mit Deutschförderbedarf besuchten zum ersten Messzeitpunkt bereits eine deutschsprachige Betreuungseinrichtung.

Der zweite Messzeitpunkt fand rund 15 Monate nach der ersten Erhebung statt. Die Kinder standen kurz vor dem Eintritt in das erste Kindergartenjahr. Insgesamt haben 902 (Stadt Basel_{Kohorte1}: $N = 405$; Riehen/Bettingen_{Kohorte1}: $N = 47$; Stadt Basel_{Kohorte2}: $N = 395$; Riehen/Bettingen_{Kohorte2}: $N = 55$) Eltern die Deutschkenntnisse der Kinder zum zweiten Mal eingeschätzt. Weiter haben sich 225 (Stadt Basel_{Kohorte1}: $N = 89$; Riehen/Bettingen_{Kohorte1}: $N = 13$; Stadt Basel_{Kohorte2}: $N = 113$; Riehen/Bettingen_{Kohorte2}: $N = 10$) Familien bereit erklärt, an der individuellen Testung teilzunehmen. Die Stichprobe zum zweiten Messzeitpunkt umfasste somit 225 Kinder (50.7% Mädchen) mit einem Durchschnittsalter von 52.53 Monaten ($SD = 3.3$). Von den 225 Kindern wurde bei 75 Kindern ein Jahr zuvor ein Deutschförderbedarf festgestellt. Weitere 81 Kinder wuchsen mit mindestens einer Fremdsprache auf, wiesen jedoch keinen Förderbedarf auf und 69 Kinder waren monolingual deutschsprachig und nahmen somit nicht am Förderprogramm teil.

3.2 Messinstrumente

3.2.1. DaZ-E

Der DaZ-E Fragebogen ermöglicht eine valide und reliable Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von dreijährigen Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch (Keller & Grob, 2013). Mit einer Bearbeitungsdauer von fünf bis zehn Minuten gilt der DaZ-E als ein zeit- und ressourcenökonomisches Verfahren und kann als Entscheidungsgrundlage für die Teilnahme an kompensatorischen Sprachfördermassnahmen genutzt werden. Der DaZ-E Fragebogen enthält Fragen zur Sprachbiographie, dem Sprachkontakt und den Sprachfähigkeiten der Kinder und wird den Familien in 14 Sprachen (Albanisch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Tamilisch, Türkisch, Arabisch, Tigrinisch und Ukrainisch) zur Verfügung gestellt. Basierend auf den Fragen zum Sprachkontakt und den expressiven und rezeptiven Sprachfähigkeiten wird die

allgemeine Sprachkompetenz in Deutsch geschätzt. Die Auswertung des Fragebogens erfolgt standardisiert und es können insgesamt 0 bis maximal 30 Punkte erreicht werden.

3.2.2. IDS-P

Um den Sprachstand der Kinder zu überprüfen, wurden zusätzlich zu den Elterneinschätzungen standardisierte Sprachtests angewendet, u.a. mit den IDS-P. Die IDS-P ist ein standardisiertes und normiertes Testverfahren, das entwicklungsrelevante Funktionsbereiche bei Kindern im Alter zwischen 3;0 und 5;11 Jahren erfasst (Grob et al., 2013). Im Rahmen des Pilotprojekts wurden zwei Untertests aus dem Funktionsbereich «Sprache» durchgeführt. Im Untertest «*Sprache Expressiv*» wird anhand einer verbalen Bildbeschreibung durch das Kind, der Inhalt, die Grammatik sowie die Aussprache des Kindes bewertet. Im Untertest «*Wortschatz*» muss das Kind Objekte oder Tätigkeiten benennen, die auf einem Bild dargestellt werden.

3.2.3. Standardisiertes Spracherhebungsverfahren aus anderem Forschungsprojekt

Der zweite Sprachtest wurde im Rahmen eines weiteren Forschungsprojekts an der Universität Basel konzipiert. Dieser misst die Deutschkenntnisse der Kinder anhand ihrer Leistungen in standardisierten Aufgaben zur Erfassung des produktiven und rezeptiven Wortschatzes, sowie des Satzverständnisses. Nach einem adaptiven Testprinzip werden Kindern, die die Startaufgaben richtig gelöst haben in der Folge schwierigere Aufgaben vorgelegt und Kindern, die die Aufgaben falsch gelöst haben, leichtere. Kinder, die im mittleren Bereich abgeschnitten haben, bekommen je vier zufällig ausgewählte schwierige und leichtere Items. Im Untertest «*Produktiver Wortschatz*» werden den Kindern Bilder gezeigt und sie werden dazu aufgefordert, diese in der Zielsprache zu benennen. Die Originalaufgaben dazu wurden aus dem deutschen Testinstrument «Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder» (Kiese-Himmel, 2005) entnommen. Im Untertest «*Rezeptiver Wortschatz*» wird den Kindern akustisch ein Wort vorgesagt und sie müssen aus vier Bildern das passende Bild zum Wort auswählen. Diese Aufgaben basieren auf der deutschen Version des Peabody Picture Vocabulary Test (Lenhard et al., 2015). Ähnlich wie beim rezeptiven Wortschatz müssen die Kinder bei den Aufgaben zum «*Satzverständnis*» aufgrund eines akustisch präsentierten Satzes das passende Bild aus vier dargestellten Bildern auswählen. Die Aufgaben wurden der deutschen Version des Tests zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (Fox-Boyer, 2006) entnommen.

4. Ergebnisse

Um die Wirksamkeit der frühen Deutschförderung zu evaluieren, wurde zuerst eine *Regression-Discontinuity-Design* (RDD) angewandt. Dieses ist in der Lage, den Zusammenhang zwischen der Fördergruppenzuweisung auf Basis des Sprachstandes zum ersten Messzeitpunkt (T1) und den Sprachkompetenzen zum zweiten Messzeitpunkt (T2) zu überprüfen. Hierauf wurden multiple Regressionsanalysen durchgeführt, um die Effekte der Förderung im Zusammenspiel mit weiteren relevanten Einflussfaktoren zu prüfen. Ziel der Analysen war es zu untersuchen, ob der Effekt des Förderprogramms auf die Deutschkenntnisse der Kinder auch dann bestehen bleibt, wenn zusätzliche familiäre Kontextvariablen berücksichtigt werden.

Die Analysen wurden in zwei hierarchischen Modellen berechnet. *Modell 1* fokussiert auf dem institutionellen Kontext und erfasst die Effekte (1) der Teilnahme am Förderprogramm, (2) der Deutschkenntnisse der Kinder zum ersten Messzeitpunkt (t1) und (3) Merkmale der Betreuungseinrichtungen (z. B. Art der Einrichtung, Besuch vor der Förderung, wöchentliche Betreuungsstunden) sowie (4) die Interaktion von Förderprogramm und Deutschkenntnisse der Kinder zu t1. Alter, Geschlecht und sozioökonomischer Status (SES) wurden als Kontrollvariablen in das Modell aufgenommen.

In *Modell 2* wurden ergänzend familiäre Einflussfaktoren berücksichtigt, um deren unabhängige Effekte zu schätzen und zu prüfen, ob der institutionelle Förderungseffekt über die familiären Einflussfaktoren hinausgehend Bestand hat. Hierzu wurden die Deutschkenntnisse der Eltern, der Kontakt des Kindes zu deutschsprechenden Personen sowie die familiäre Sprachanregung zu Hause, die sog. Home Literacy Environment (HLE), in das Modell aufgenommen.

Als zu erklärende (abhängige) Variable wurden die Deutschkenntnisse der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt (t2) definiert¹. Die Ergebnisse (siehe Tabelle 1) werden im folgenden erläutert und diskutiert.

¹ Da beide Sprachverfahren, die an der individuellen Testung durchgeführt wurden, zu gleichen Ergebnissen führen, werden im weiteren Verlauf des Berichts ausschliesslich die Ergebnisse der IDS-P als Zielvariable (Deutschkenntnisse zum zweiten Messzeitpunkt) berichtet.

Tabelle 1 Effekte familiärer und nicht-familiärer Faktoren auf die Deutschkenntnisse der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt

Prädiktoren	Modell 1		Modell 2	
	β	p	β	p
Alter	.12	.05 ⁺	.15	.02*
Geschlecht	.07	.24	.07	.23
Mittlerer sozioökonomischer Status	.04	.64	.01	.95
Hoher sozioökonomischer Status	.22	.02*	.21	.02*
DaZ-E zum ersten Messzeitpunkt	1.08	<.01**	.76	<.01**
Einrichtungsbesuch vor Förderprogramm	.08	.21	.07	.26
Teilnahme am Förderprogramm	.36	.03*	.35	.03*
Stunden pro Woche in Einrichtung	-.12	.16	-.13	.12
Einrichtungsart (Kita vs. Spielgruppe)	-.06	.50	-.07	.41
DaZ-E zu t1 x Förderprogramm	-.27	<.01**	-.17	.04*
Deutschkenntnisse der Eltern			.25	<.01**
Kontakt zu deutschsprechenden Personen			.08	.30
Home Literacy Environment			.08	.31
Erklärte Varianz R^2_{Korr}	.48	<.01**	.51	<.01**

Anmerkung. aV = Deutschkenntnissen zum zweiten Messzeitpunkt, t1 = Messzeitpunkt 1** $p < .01$,

* $p < .05$, + $p < .10$

4.1. Teilnahme am Förderprogramm und Deutschkenntnisse

Die standardisierten Sprachtests wurden bei der Überprüfung des DaZ-E Fragebogen herangezogen und es zeigten sich positive Korrelationen (IDS-P Sprache Expressiv: $r = .60$, $p < .01$; IDS-P Wortschatz: $r = .69$, $p < .01$; Produktiver Wortschatz: $r = .70$, $p < .01$; Rezeptiver Wortschatz: $r = .60$, $p < .01$; Satzverständnis: $r = .59$, $p < .01$). Daraus kann gefolgert werden, dass der DaZ-E Fragebogen sprachliche Leistungen misst, die stark mit den Konstrukten produktiver und rezeptiver Wortschatz und Satzverständnis zusammenhängen.

Um die Fortschritte in den Deutschkenntnissen der Kinder mit Verpflichtung zur frühen Deutschförderung festzustellen, wurden die Summenscores im DaZ-E Fragebogen zu Messzeitpunkt 1 (t1) und Messzeitpunkt 2 (t2) miteinander verglichen. Zum zweiten Messzeitpunkt erzielten die Kinder im Programm früher Deutschförderung durchschnittlich einen Zuwachs von 11 Punkten ($M_{t2}=20.10$, $SD_{t2}=5.73$) im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt ($M_{t1}=8.77$, $SD_{t1}=7.17$). Dieser Unterschied ist signifikant ($t(74) = 16.67$, $p < .01$).

Die Analysen ergaben zudem einen signifikanten Zusammenhang zwischen den eingeschätzten Deutschkenntnissen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt ($\beta = .43, p < .01$)². Festzuhalten ist auch, dass bei 47% der 75 Kinder im Förderprogramm der Rückstand zum Schwellenwert vollständig aufgeholt werden konnte (siehe Abbildung 2).

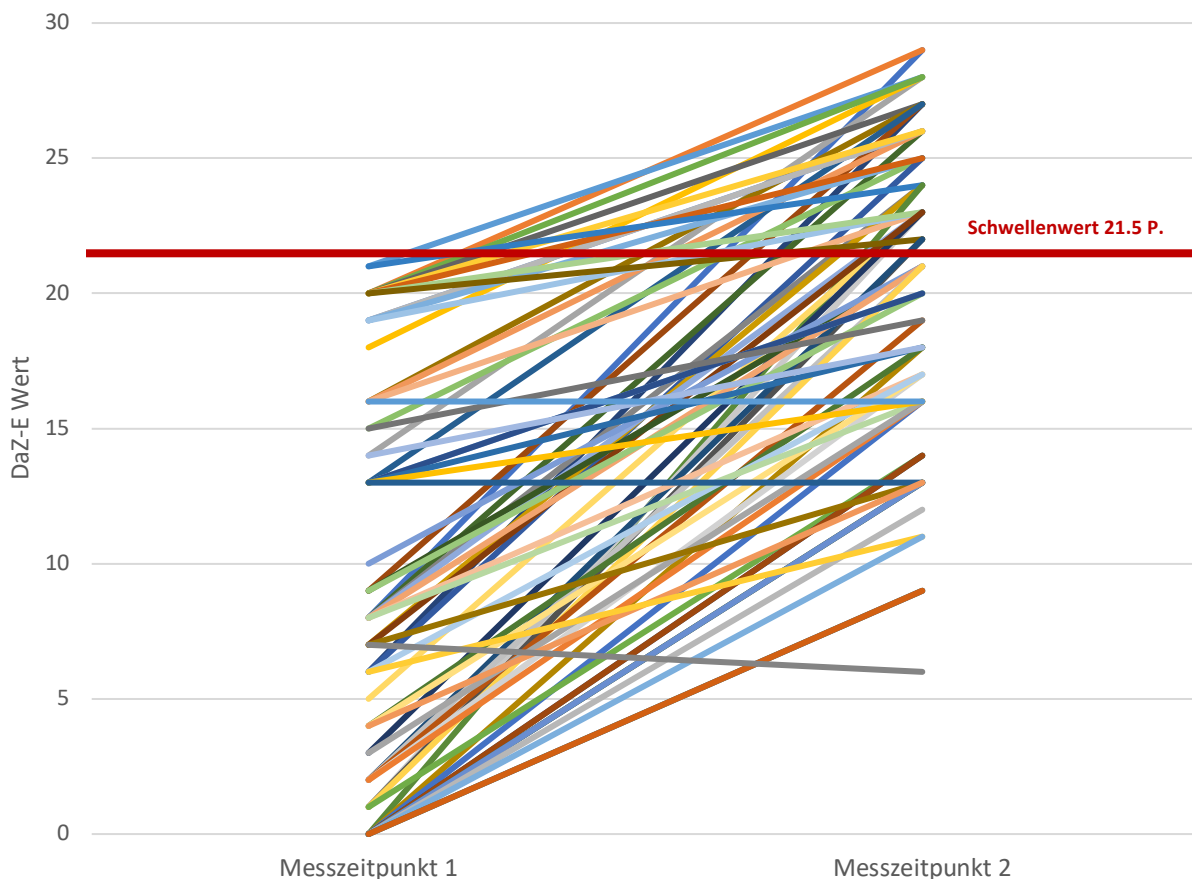


Abbildung 2 Zuwachs des DaZ-E-Wertes vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Die Ergebnisse im Modell 1 zeigen, dass weder die Anzahl der Betreuungsstunden pro Woche ($\beta = -.12, p = .16$) noch die Art der Betreuungseinrichtung (Kita vs. Spielgruppe; $\beta = -.06, p = .50$) einen signifikanten Effekt auf die Deutschkenntnisse hatten. Eine mögliche Erklärung für den fehlenden Effekt der Betreuungsstunden liegt darin, dass der überwiegende Teil der Kinder in dieser Studie bereits einen hohen Betreuungsumfang aufwies: Über die Hälfte der Kinder besuchte eine Einrichtung in einem Umfang von mehr als 16 Stunden pro Woche. Unter diesen Bedingungen lassen sich möglicherweise keine weiteren Zugewinne durch weitere Betreuungsstunden erzielen, da die notwendige Mindestexposition für sprachliche Fortschritte

² Als Zielvariable wurden die eingeschätzten Deutschkenntnisse durch die Eltern zum zweiten Messzeitpunkt verwendet. Alter, Geschlecht und der sozioökonomische Status wurden als Kontrollvariablen berücksichtigt.

bereits erreicht ist. Frühere Studien legen nahe, dass vor allem ein gewisser Mindestumfang entscheidend ist, darüber hinaus aber Sättigungseffekte eintreten können (Grob et al. 2014). Auch für die Art der Betreuungseinrichtung zeigte sich kein signifikanter Effekt. Dies deutet darauf hin, dass sowohl Kitas als auch Spielgruppen vergleichbar geeignete Bedingungen für die frühe Deutschförderung schaffen. Möglicherweise spielen qualitative Aspekte, wie die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, die sprachliche Anregung und die gezielte Förderung, eine grössere Rolle als die Betreuungsform an sich. Somit liefern die Ergebnisse wichtige Hinweise darauf, dass beide Betreuungsformen einen Beitrag zur Förderung der sprachlichen Entwicklung leisten können und keine der beiden eindeutig überlegen ist.

Hingegen zeigte sich ein deutlicher Haupteffekt des Förderprogramms ($\beta = .36, p = .03$). Kinder, die am Förderprogramm teilnahmen, erzielten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant höhere Deutschkenntnisse, als aufgrund ihres Ausgangsniveaus zu erwarten gewesen wäre. Auch die Deutschkenntnisse der Kinder zu t1 waren ein starker Prädiktor der Deutschkenntnisse zu t2 ($\beta = 1.08, p < .01$). Der starke Zusammenhang des T1-Sprachstands lässt sich durch die Kollinearität mit dem Prädiktor „Teilnahme am Förderprogramm“ ($r = -.85$) erklären. Die durch die Eltern eingeschätzten Deutschkenntnisse der Kinder zu t1 stellen den Ausgangswert der Sprachkompetenz dar und diente gleichzeitig als Grundlage für die Verpflichtung zur Deutschförderung. Kinder, die an der Deutschförderung teilnahmen, lagen zum Zeitpunkt t1 unterhalb des festgelegten Cut-off Werts. Somit sind die Deutschkenntnisse zu t1 und die Förderprogrammbeteiligung inhaltlich und statistisch eng miteinander verknüpft. Diese Abhängigkeit wurde bei der Interpretation der Regressionskoeffizienten berücksichtigt.

Zur Einschätzung der Effektivität der Sprachförderung wurde ein *Regression-Discontinuity-Design* durchgeführt. Die Analyse zeigte, dass Kinder mit niedrigerem sprachlichen Ausgangsniveau stärker von der frühen Deutschförderung profitierten ($\beta = -.46, p < .05$) als Kinder mit besserem sprachlichen Ausgangsniveau. Dieses Ergebnis wird durch die in der multiplen Regressionsanalyse gefundene signifikante Interaktion zwischen Deutschkenntnissen der Kinder zu t1 und Teilnahme am Förderprogramm ($\beta = -.27, p < .01$) bestätigt. Beide Befunde belegen, dass die Förderung insbesondere den Kindern mit den niedrigsten Sprachkompetenzen zugutekommt. Diese profitierten überproportional vom Programm und wiesen zum zweiten Messzeitpunkt höhere Werte aus, als aufgrund ihres Ausgangsniveaus zu t1 zu erwarten gewesen wäre.

Abbildung 3 veranschaulicht diesen Zusammenhang: Die Regressionslinie der Kinder ohne Deutschförderung (rot) zeigt einen positiven Zusammenhang zwischen t1 und t2. Das bedeutet je besser die Deutschkenntnisse zu t1, desto höher sind diese zu t2. Bei den Kindern mit

Deutschförderung (türkis) verläuft die Linie hingegen flacher, was belegt, dass insbesondere die sprachlich schwächsten Kinder durch die Förderung ihren anfänglichen Rückstand verringern konnten. Mit anderen Worten: Die Förderung schwächte den Einfluss des niedrigen Ausgangsniveaus zu t1 auf die späteren Deutschkenntnisse ab und entfaltete eine kompensatorische Wirkung. Wäre die Förderung wirkungslos gewesen, hätte die Linie der Kinder mit Deutschförderung eine ähnliche Steigung wie die der Kinder ohne Deutschförderung aufgewiesen, wäre jedoch insgesamt auf einem niedrigeren Niveau gelegen.

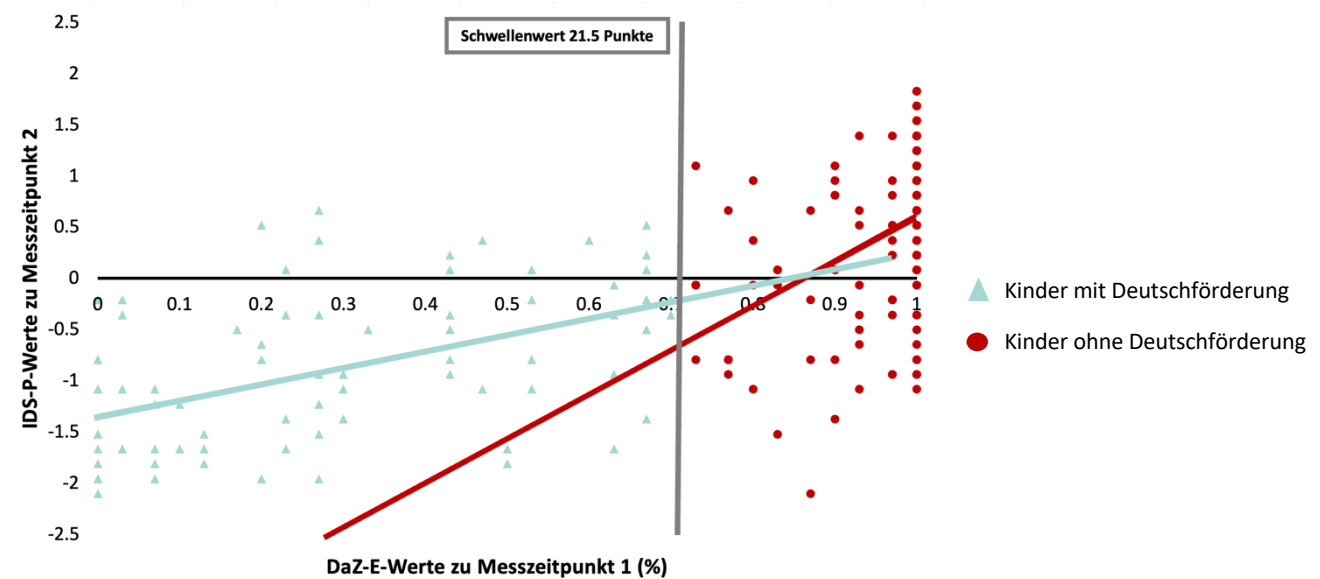


Abbildung 3 Zusammenhang zwischen den DaZ-E-Werten zu T1 und den IDS-P-Werten zu T2 bei Kindern mit und ohne Deutschförderung.

Wir vermuten, dass Kinder mit anfänglich besonders niedrigen Deutschkenntnissen von den Erzieher:innen stärker als Kinder mit moderaten Deutschkenntnissen bei Übungen und Erklärungen zur Bildungssprache einbezogen werden. Der Grund dafür könnte sein, dass Erzieher:innen stillschweigend annehmen, dass die formalen Aspekte, wie Grundkenntnisse der formalen Sprachstruktur in Deutsch bei Kindern mit moderaten Deutschkenntnissen bereits vorhanden oder bekannt sind. Es könnte sein, dass Erzieher:innen bei diesen Kindern weniger Wert auf die explizite Betonung formaler Aspekte der Sprache legen. Stattdessen konzentrieren sie sich stärker auf inhaltliche Aspekte wie die Bedeutung von Wörtern und Sätzen sowie die Teilnahme an kommunikativen Aktivitäten. Es könnte sein, dass ein zu starker Fokus auf formale Aspekte dazu führt, dass die kommunikative Fähigkeit vernachlässigt wird. Ein zu starker Fokus auf inhaltliche Aspekte kann zu Unklarheiten oder Missverständnissen aufgrund von mangelnder formaler Präzision führen. Aus diesem Grund ist in der Praxis eine ausgewogene Berücksichtigung beider Aspekte wichtig (Ellis, 2016).

Insgesamt belegen die Ergebnisse, dass die Teilnahme am Förderprogramm einen zusätzlichen, über das Ausgangsniveau hinausgehenden Beitrag zur sprachlichen Entwicklung leistet. Die Förderung widerspiegelt demnach nicht nur den bestehenden Entwicklungsstand, sondern trägt darüber hinaus zur Verbesserung der Deutschkenntnisse bei.

4.2. Sprachkontaktmerkmale und Deutschkenntnisse

In einem weiteren Analyseschritt wurden die familiären Sprachkontaktmerkmale in die Modelle aufgenommen, um deren unabhängigen Beitrag zur Sprachentwicklung der Kinder zu untersuchen. Der sozioökonomische Status (SES) eines Kindes, d.h. der Umfang finanzieller und kultureller Ressourcen in der Familie, wird häufig als Indikator für den Anregungsgehalt der familiären Sprachumgebung verwendet (Gatt et al., 2020). Der SES ist ein vielschichtiges Konstrukt, dessen wichtigste Indikatoren das Bildungsniveau, der berufliche Status und das Einkommen der Eltern sind (Bradley & Corwyn, 2002). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass ein hoher SES einen signifikanten positiven Effekt auf die Deutschkenntnisse der Kinder zu Messzeitpunkt 2 hat ($\beta = .22, p = .02$). Die Vermutung ist, dass Eltern mit höherem SES mehr finanzielle Ressourcen für materielle Anschaffungen und Aktivitäten mit deutschsprechenden Peers haben (Sohr-Preston, et al., 2013). Somit könnte es sein, dass Kinder aus Familien mit höherem SES tendenziell sprachlich reichhaltigeren Input von ihren Eltern erhalten und mehr sprachlich relevante Materialien und Praktiken erfahren, die sowohl den Spracherwerb, als auch den Bildungserfolg unterstützen (Hoff, 2006).

Als weitere familiäre Faktoren sind die Bildungssprachkenntnisse der Eltern für den Erwerb der Bildungssprache der Kinder von Bedeutung. Bisherige Forschung zeigt, dass Bildungssprachkompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund stark mit den Bildungssprachkompetenzen der Eltern assoziiert sind (Buac et al., 2014; Keller et al., 2015). Diese Ergebnisse werden auch in den vorliegenden Analysen sichtbar. Es zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen den Deutschkenntnissen der Eltern und den Deutschkenntnissen der Kinder ($\beta = .25, p < .01$). Je besser die Deutschkenntnisse der Eltern, desto besser waren die Deutschkenntnisse der Kinder. Es wird angenommen, dass Eltern mit guten Bildungssprachkenntnissen in der Regel eine differenziertere und anspruchsvollere Sprache verwenden, die von ihren Kindern übernommen wird und, dass die Bildungssprache in der Familie öfters gesprochen wird (Hoff et al., 2019; Hammer et al., 2012).

Als weitere Determinante der Bildungssprachkenntnisse von Kindern wird die familiäre Sprachlernumgebung (Home Literacy Environment; Dong & Chow, 2022) angesehen. Die sprachliche Anregungsqualität beinhaltet eine Vielzahl von unterschiedlichen Aktivitäten, wie

beispielsweise die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung, Bücher vorlesen oder Geschichten erzählen (Sénéchal et al., 2008). Zahlreiche Studien konnten den positiven Zusammenhang zwischen Anregungsqualität innerhalb der Familie und Sprachkenntnissen der Kinder nachweisen (Mendive et al., 2020; Wirth et al., 2019). Diese Erwartungen konnten in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Der Zusammenhang zwischen dem Ausmass des sprachlichen Anregungsgehaltes in der Familie und den Deutschkenntnissen der Kinder war nicht signifikant ($\beta = .08$, $p = .31$). Mögliche Erklärungen hierfür sind, dass die Qualität der häuslichen Anregung entscheidender ist als die Häufigkeit der Aktivitäten, wie sie in der vorliegenden Studie erfasst wurde. Zahlreiche Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass es nicht ausschliesslich darauf ankommt, wie oft Eltern mit ihren Kindern Bilderbücher betrachten oder ihnen Texte vorlesen, sondern vielmehr darauf, wie diese Situationen sprachlich gestaltet werden. Besonders wirksam sind dialogische und elaborierte Interaktionen, in denen das Kind aktiv einbezogen und sein Sprachgebrauch gefördert wird (Duncan & Paradis, 2020; Rowe, 2012).

Es wird ausserdem vermutet, dass die Entwicklung von Bildungssprachkompetenzen davon abhängt, wie intensiv Kinder auch ausserfamiliär mit Peers oder Erwachsenen in der Bildungssprache interagieren. Dieser Kontakt kann im privaten Kontext stattfinden, z.B. mit Freunden oder Verwandten (Erdemir & Brutt-Griffler, 2020). In dieser Studie konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Kontakt mit deutschsprachigen Peers oder Erwachsenen und den Deutschkenntnissen der Kinder nachgewiesen werden ($\beta = .30$, $p = .08$). Möglicherweise liegt dies darin begründet, dass die Qualität und Intensität dieser Kontakte sehr unterschiedlich ausfällt und in der vorliegenden Studie nicht im Detail erfasst werden konnte. Es ist denkbar, dass gelegentliche Kontakte im privaten Umfeld nicht ausreichen, um relevante Fortschritte in der Bildungssprache zu erzielen, insbesondere wenn diese Kontakte weniger elaboriert oder nicht gezielt sprachförderlich gestaltet sind. Zudem könnte der institutionelle Kontext (Förderprogramm, Einrichtung) für die Sprachentwicklung in dieser Altersgruppe eine grössere Rolle spielen, sodass der zusätzliche Beitrag des privaten Kontakts in dieser Stichprobe nicht signifikant wurde.

Während das Alter der Kinder in Modell 1 nur knapp nicht signifikant war, wurde es in Modell 2 nach Einbezug der familiären Faktoren als signifikanter Prädiktor der Deutschkenntnisse zu Messzeitpunkt 2 identifiziert ($\beta = .15$, $p = .02$). Dieses Ergebnis deckt sich mit zahlreichen Studien, die zeigen, dass mit zunehmendem Alter die sprachlichen Kompetenzen der Kinder auch in der Zweitsprache zunehmen (Chondrogianni & Marinis, 201; Paradis, 2021; Unsworth et al., 2016). Ältere Kinder verfügen in der Regel über mehr sprachliche Erfahrung, einen

grösseren Wortschatz und besser entwickelte kognitive Fähigkeiten, die den Erwerb und die Anwendung der Bildungssprache unterstützen.

Auch nach Einbezug der familiären Faktoren in Modell 2 blieben sowohl der Haupteffekt der Teilnahme am Förderprogramm ($\beta = .35$, $p = .03$) als auch die Interaktion zwischen Deutschkenntnisse zu t1 und Teilnahme am Förderprogramm ($\beta = -.17$, $p = .04$) signifikant. Dies verdeutlicht, dass die positiven Effekte der frühen Deutschförderung robust sind und nicht ausschliesslich durch familiäre Ressourcen der Kinder erklärt werden können. Vielmehr zeigt sich, dass die Förderung einen eigenständigen Beitrag zur sprachlichen Entwicklung leistet und insbesondere den sprachlich schwächsten Kindern zugutekommt. Gerade für Kinder, deren familiäre Umgebung keine ausreichende Unterstützung in der Bildungssprache bietet, stellt die institutionelle Förderung eine wichtige Kompensation dar. Auf diese Weise trägt die Förderung wesentlich dazu bei, Bildungsungleichheiten im Vorschulalter zu verringern und allen Kindern, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, bessere Chancen auf sprachliche Teilhabe und Bildungserfolg zu ermöglichen.

5. Implikationen für Praxis

Die vorliegende Längsschnittstudie weist auf bedeutsame, positive Effekte der frühen Deutschförderung für die Sprachentwicklung in der Bildungssprache hin. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass vor allem die sprachlich schwächsten Kinder im Vorkindergartenalter durch die Teilnahme am Programm «Frühe Deutschförderung» in ihrer sprachlichen Entwicklung deutlich profitieren konnten. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung gezielter, frühzeitiger Förderangebote und eröffnet weiterführende Fragestellungen für die Praxis und die Weiterentwicklung des Programms.

Insbesondere stellt sich die Frage, ob die Förderung für Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen künftig noch intensiver gestaltet werden sollte, um deren Potenzial noch besser auszuschöpfen. Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass gerade diese Kinder besonders gut auf die Angebote ansprechen und grosse Fortschritte erzielen. Allerdings gilt es ebenso zu prüfen, ob und wie die Fördermassnahmen für Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten angepasst werden können, dass auch diese Kinder nachhaltig Fortschritte erlangen können.

Hierfür wäre es angezeigt zu analysieren, welche Förderinhalte, Methoden und Interaktionen differentiell zum Sprachfortschritt der Kinder beitragen und wie die Inhalte, Methoden und alltäglichen Interaktionen in den Betreuungseinrichtungen auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus abgestimmt werden können. Ein besseres Verständnis darüber, wie Kinder

mit unterschiedlichen initialen Deutschfähigkeiten im Rahmen des Förderprogramms unterstützt werden, würde es ermöglichen, ein differenziertes und evidenzbasiertes Förderkonzept zu entwickeln. Dieses wäre noch stärker auf die individuellen Bedürfnisse und das jeweilige Ausgangsniveau des Kindes zugeschnitten. Damit könnte die bereits jetzt vorliegende Wirksamkeit der frühen Deutschförderung noch weiter steigern.

6. Literatur

- Becker, R., & Schulze, A. (Eds.). (2013). *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Springer-Verlag.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
- Buac, M., Gross, M., & Kaushanskaya, M. (2014). The role of primary caregiver vocabulary knowledge in the development of bilingual children's vocabulary skills. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 57(5), 1804–1816.
https://doi.org/10.1044/2014_jslhr-1-13-0055
- Chondrogianni, V., & Marinis, T. (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 318–345.
<https://doi.org/10.1075/lab.1.3.05cho>
- Dong, Y., & Chow, B. W. Y. (2022). Home literacy environment and English as a second language acquisition: A meta-analysis. *Language Learning and Development*, 18(4), 485-499. <https://doi.org/10.1080/15475441.2021.2003197>
- Duncan, T. S., & Paradis, J. (2020). Home language environment and children's second language acquisition: The special status of input from older siblings. *Journal of Child Language*, 47(5), 982-1005. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000977>
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language teaching research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Erdemir, E., & Brutt-Griffler, J. (2020). Vocabulary development through peer interactions in early childhood: A case study of an emergent bilingual child in preschool. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(3), 834-865.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1722058>
- Ertanir, B., Kaiser-Kratzmann, J., & Sachse, S. (2021). Long-term interrelations between socio-emotional and language competencies among preschool dual language learners in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 735-754.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12391>
- Fox-Boyer, A. V. (Ed.). (2006). TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. Handbuch. Idstein, Germany: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Gatt, D., Baldacchino, R., & Dodd, B. (2020). Which measure of socioeconomic status best predicts bilingual lexical abilities and how? A focus on four-year-olds exposed to two

- majority languages. *Journal of Child Language*, 47(4), 737-765.
<https://doi.org/10.1017/S0305000919000886>
- Grob, A., Reimann, G., Gut, J., & Frischknecht, M. C. (2013). *Intelligence and Development Scales—Preschool (IDS-P)* = Intelligenz-und Entwicklungsskalen für das Vorschulalter: Manual und Testset. Huber.
- Grob, A., Keller, K., & Trösch, L. (2014). ZWEITSPRACHE—Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten.
- Hammer, C. S., Komaroff, E., Rodriguez, B. L., Lopez, L. M., Scarpino, S. E., & Goldstein, B. (2012). Predicting Spanish–English bilingual children’s language abilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(5), 1251–1264.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0016\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0016))
- Hoff, E., Core, C., & Shanks, K. F. (2019). The quality of child-directed speech depends on the speaker’s language proficiency. *Journal of Child Language*, 47, 132–145.
<https://doi.org/10.1017/S030500091900028X>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Javadi, Y., & Kazemirad, F. (2020). Usage-based approaches to second language acquisition: Cognitive and social aspects. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(3), 473-479. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1103.16>
- Kiese-Himmel, C. (2005). AWST-R-Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-Jährige Kinder (AWST-R–Active Vocabulary Test for 3-to 5-Year-Old Children). Göttingen; Germany: Hogrefe.
- Keller, K., & Grob, A. (2013). Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 169-180.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000102>
- Keller, K., Troesch, L. M., Loher, S. & Grob, A. (2015). Deutschkenntnisse von Kindern statusniedriger und statushoher Einwanderergruppen Der Einfluss des familialen und extra-familialen Sprachkontexts. *Frühe Bildung*, 4, 144-151. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000219>
- Klein, O., & Becker, B. (2017). Preschools as language learning environments for children of immigrants. Differential effects by familial language use across different preschool contexts. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 20-31.
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2017.01.001>

- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2000). Zusammenarbeit Eltern-Schule und Hausaufgabensituation in Familien mit lese-und rechtschreibschwachen Kindern. *Heilpädagogische Forschung*, 26(2), 93-104.
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R., & Suggate, S. (2015). PPVT 4: Peabody Picture Vocabulary Test – 4 (German adaption). Frankfurt am Main, Germany: Pearson Assessment.
- Mendive, S., Mascareño Lara, M., Aldoney, D., Pérez, J. C., & Pezoa, J. P. (2020). Home language and literacy environments and early literacy trajectories of low-socioeconomic status Chilean children. *Child Development*, 91(6), 2042-2062.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13382>
- Paradis, J., Soto-Corominas, A., Daskalaki, E., Chen, X., & Gottardo, A. (2021). Morphosyntactic Development in First Generation Arabic—English Children: The Effect of Cognitive, Age, and Input Factors over Time and across Languages. *Languages*, 6(1), 51.
<https://doi.org/10.3390/languages6010051>
- Rose, E., Ebert, S., & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr: Eine längsschnittliche Untersuchung. *Frühe Bildung*, 5(2), 66-72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000254>
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83, 1762–74.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19(1), 27–44.
<https://doi.org/10.1080/10409280701838710>
- Sohr-Preston, S. L., Scaramella, L. V., Martin, M. J., Neppl, T. K., Ontai, L., & Conger, R. (2013). Parental socioeconomic status, communication, and children's vocabulary development: A third-generation test of the family investment model. *Child development*, 84(3), 1046-1062. <https://doi.org/10.1111/cdev.12023>
- Unsworth, S. (2016). Quantity and Quality of Language Input in Bilingual Language Development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Hrsg.), *Bilingualism Across the Lifespan* (S. 103–122). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110341249-008>
- Vogt, F., Stern, S., & Filliettaz, L. (Hrsg.) (2022) Frühe Sprachförderung: Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz.

Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation. St.Gallen, Zürich, Genève: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Infrac, Université de Genève.
<https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1659>

Wirth, A., Ehmic, S. C., Drescher, N., Guffler, S., & Niklas, F. (2019). Facets of the early home literacy environment and children's linguistic and socioemotional competencies. *Early Education and Development*, 31(6), 892-909.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1706826>

7. Anhang

Zuwachs der Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutschförderbedarf

Insgesamt haben 902 Familien den DaZ-E Fragebogen zu beiden Messzeitpunkten ausgefüllt. Davon hatten 288 Kinder einen Deutschförderbedarf zu Messzeitpunkt 1 (t1). Um die Fortschritte in den Deutschkenntnissen der Kinder mit Verpflichtung zur frühen Deutschförderung festzustellen, wurden die Summenscores im DaZ-E Fragebogen zu Messzeitpunkt 1 (t1) und Messzeitpunkt 2 (t2) miteinander verglichen. Zum zweiten Messzeitpunkt erzielten die Kinder im Programm früher Deutschförderung durchschnittlich einen Zuwachs von 11.5 Punkten ($M_{t2}=19.51$, $SD_{t2}=6.89$) im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt ($M_{t1}=7.72$, $SD_{t1}=6.93$). Dieser Unterschied ist signifikant ($t(287) = 32.09$, $p < .01$). Die Analysen ergaben zudem einen signifikanten Zusammenhang zwischen den eingeschätzten Deutschkenntnissen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt ($r = .61$, $p < .01$). Festzuhalten ist auch, dass bei 45.5% der 288 Kinder im Förderprogramm der Rückstand zum Schwellenwert vollständig aufgeholt werden konnte (siehe Abbildung 4).

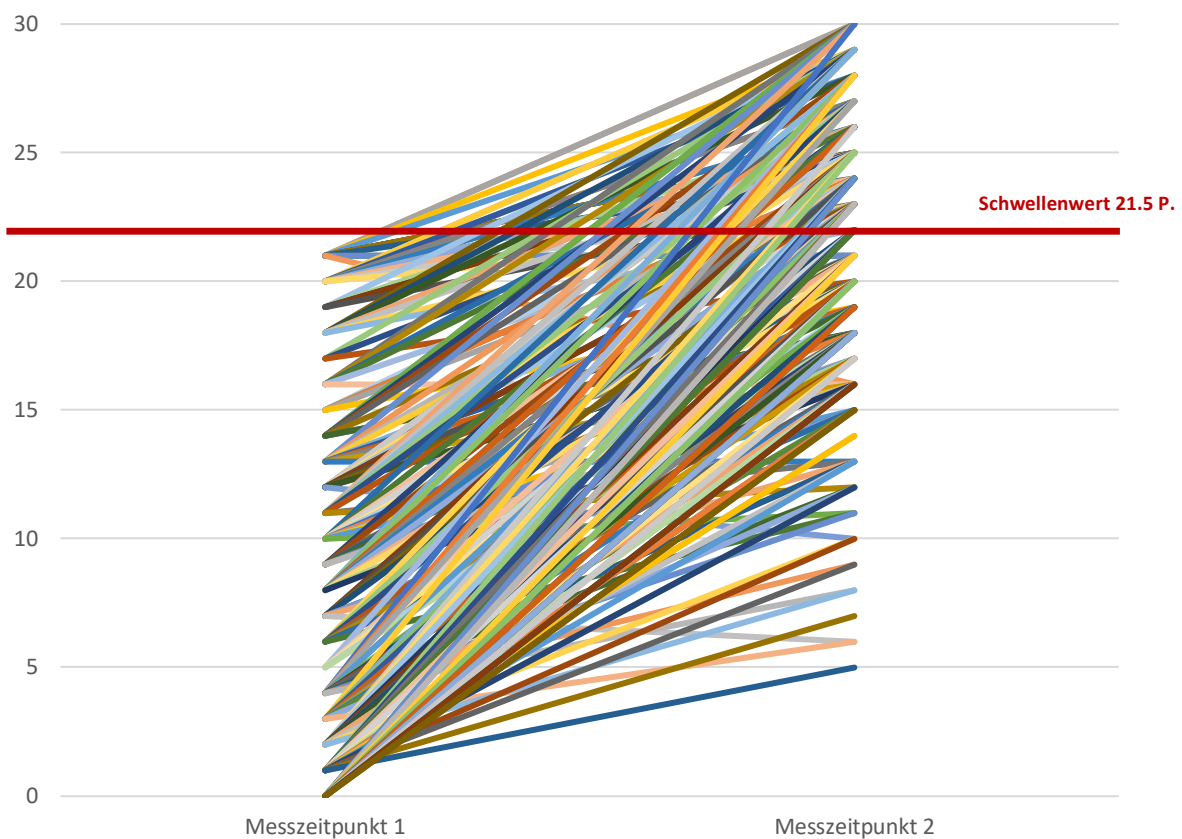


Abbildung 4 Zuwachs des DaZ-E-Wertes vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt