

Wissenschaftlicher Abschlussbericht

# ZWEIT SPRACHE

Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten

Alexander Grob, Karin Keller und Larissa M. Trösch

Abteilung für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie

Fakultät für Psychologie

Universität Basel

Juni 2014



## Danksagung

Wir danken den vielen hundert Kindern, ihren Familien und Betreuungspersonen, welche sich an der Studie beteiligt haben und wiederholt bereit waren, einen Einblick in ihren Lebenskontext und Sprachstand zu gewähren. Zudem möchten wir uns bei den Studierenden der Abteilung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie sowie den Praktikantinnen bedanken, welche sich bei der Datengewinnung und der Dateneingabe im Rahmen dieses Projektes grosszügig engagiert haben. Weiter gilt unser Dank dem Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, insbesondere Herrn P. Felder, Leiter Bereich Volksschulen, und Herrn H. Knutti, Leiter Fachstelle «Frühe Deutschförderung» des Bereichs Volksschulen, für die stets kollegiale Arbeitsatmosphäre sowie den interkulturellen Vermittler/innen und Übersetzer/innen für die Unterstützung beim Gelingen des Gesamtprojektes. Es sei zudem erwähnt, dass das Projekt ohne die Unterstützung der Jacobs Stiftung sowie der Fakultät für Psychologie der Universität Basel nicht hätte erfolgreich durchgeführt werden können. Schliesslich bedanken wir uns bei Dr. Sarah Loher für das Korrekturlesen.

Basel, Juni 2014

Alexander Grob

Karin Keller

Larissa M. Trösch

## Korrespondenzanschrift

Alexander Grob

Missionsstrasse 60/62

Fakultät für Psychologie

Universität Basel

CH-4055 Basel

[alexander.grob@unibas.ch](mailto:alexander.grob@unibas.ch)

Inhaltsverzeichnis	3
Zusammenfassung	5
1 Ausgangslage und Auftrag	7
1.1 Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung im Kanton Basel-Stadt	7
1.2 Selektives Obligatorium zur Förderung in Deutsch vor dem Kindergarten	8
1.3 Evaluationsauftrag	9
1.3.1 Entwicklung eines Fragebogens und Wirksamkeitsstudie	9
1.3.2 Vertiefungsstudie und Analyse des pädagogischen Handelns	10
2 Setting und Methoden	10
2.1 Datengrundlage und Stichprobe	10
2.1.1 Querschnittstichprobe	11
2.1.2 Längsschnittstichprobe	13
2.2 Messinstrumente	15
2.2.1 Sprachentwicklungstest SETK 2	16
2.2.2 Elternfragebogen DaZ-E	16
2.3 Durchführung	19
3 Sprachentwicklungsstand in Bezug auf die Deutschkenntnisse	19
3.1 Klärung des Begriffs „ausreichende Deutschkenntnisse“	19
3.2 Kontakthäufigkeiten und Spracherwerbsformen	21
3.3 Deutschkenntnisse eineinhalb Jahre vor dem Kindergarteneintritt	22
3.4 Sprachförderbedarf	24
3.5 Spracherwerbsverläufe	26
3.6 Fazit	27

4	Sprachkontexte von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache	29
4.1	Zeitpunkt des Erstkontakts zur deutschen Sprache	31
4.2	Bedeutung von Deutschkenntnissen der Eltern	31
4.3	Bedeutung der Deutschkenntnisse der Geschwister	34
4.4	Kontakte zu deutschsprachigen Personen in der Nachbarschaft und dem Bekanntenkreis	36
4.5	Fazit	37
5	Wirkung des Besuchs einer extrafamilialen Betreuungseinrichtung	38
5.1	Extrafamiliale Bildungs- und Betreuungseinrichtungen	39
5.2	Umfang des Einrichtungsbesuchs	40
5.3	Dauer des Besuchs der Betreuungseinrichtung	44
5.4	Sprachförderung während zwei Halbtagen für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen	46
5.5	Lerneffekte jenseits von Betreuungsumfang und Betreuungsdauer	48
5.6	Fazit	49
6	Einrichtungsqualität	50
6.1	Dimensionen der Einrichtungsqualität	51
6.2	Prozessqualität in basel-städtischen Betreuungseinrichtungen	52
6.3	Bedeutung der Prozessqualität einer Einrichtung für die Deutschkenntnisse	54
6.4	Fazit	55
7	Schlussfolgerungen	57
	Anhang A: Instrumentendokumentation	69

## Zusammenfassung

Dieser Bericht umfasst ausgewählte Resultate der Studie <sup>ZWEIT</sup>SPRACHE, welche initiiert worden war, bevor das selektive Obligatorium «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt flächendeckend eingeführt wurde. Damit kann eine evidenzbasierte Beurteilung der Abänderung des Schul- und Tagesbetreuungsgesetzes gemäss Beschluss des Grossen Rates vom Oktober 2009 zur Förderung der Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund zu einem frühen Zeitpunkt der Intervention erfolgen. Die Studie wurde als Längsschnittstudie geplant und läuft zum Zeitpunkt der Berichtlegung weiter.

Das Forschungsprojekt <sup>ZWEIT</sup>SPRACHE zielte darauf ab, den Sprachstand und die Sprachentwicklung von Kindern mit einem Migrationshintergrund – die meisten dieser Kinder lernen Deutsch als Zweitsprache – zu beleuchten. Dem Lebenskontext der Kinder beim Zweitspracherwerb wurde dabei besondere Bedeutung beigemessen. Damit sind u.a. das familiäre Umfeld, die extrafamiliale Betreuungssituation<sup>1</sup> sowie die individuellen Charakteristika des Kindes gemeint.

Die Deutschkenntnisse wurden bei rund 600 Kindern in vier Geburtsjahrgängen erstmals 18 Monate vor dem Kindergarteneintritt erfasst. Hierauf wurden die Kinder sowie ihr soziales Umfeld drei weitere Male untersucht, nämlich bei Eintritt in den Kindergarten, zum Ende des Kindergartens und am Ende des ersten Primarschuljahres. Die umfangreichen Untersuchungen bestanden aus gängigen Tests zur Beurteilung des Sprachstandes sowie der motorischen, kognitiven und sozialen Kompetenzen des Kindes, der extrafamilialen Betreuungssituation und der Betreuungsqualität. Die Daten stammen von den Kindern, von deren Eltern, von Betreuungspersonen sowie aus Beobachtungen und Einschätzung der extrafamilialen Betreuungseinrichtung. Zudem wurde im Jahr 2013 bei einem vollständigen Geburtsjahrgang von 1685 im Kanton Basel-Stadt lebenden Kindern der Sprachstand 18 Monate vor Kindergarteneintritt erfasst.

Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder mit Migrationshintergrund 18 Monate vor Kindergarteneintritt deutlich geringere Werte in Deutsch aufwiesen als deutschsprachig aufwachsende Gleichaltrige: Vier von fünf Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hatten einen Sprachför-

---

<sup>1</sup> Unter dem Begriff *Betreuungssituation* und *Betreuungseinrichtungen* werden sämtliche Arten früherer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen wie Tagesheime, Krippen, Kinderhorte, Kinderbetreuungseinrichtungen, Spielgruppen und Tageseltern subsummiert.

derbedarf. Der Besuch einer frühen extrafamiliaren Bildungseinrichtung wirkte sich positiv auf die Deutschkenntnisse aus: Kinder mit geringen Deutschkenntnissen profitierten bereits von zwei Halbtagen eines Besuchs in einer Einrichtung. Der sprachliche Rückstand konnte im Vorkindergartenjahr jedoch nicht aufgeholt werden, sondern er vergrösserte sich gegenüber Kindern mit Deutsch als Erstsprache zusätzlich.

Kontextfaktoren wie der Zeitpunkt des In-Kontakt-Tretens mit der Deutschen Sprache, die von den primären Bezugspersonen angebotene sprachliche Anregung, deren eigene Deutschkenntnisse, der Umfang des Kontakts mit deutschsprachigen Gleichaltrigen und der Besuch früher extrafamiliärer Betreuungseinrichtungen zeigten positive Effekte für den Spracherwerb von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Der Besuchsumfang und der Beginn des Besuchs einer extrafamiliaren Betreuungseinrichtung zeigten sich dabei als besonders relevant für die Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund. Kinder mit Migrationshintergrund, welche eine extrafamiliäre Betreuungs- oder Bildungseinrichtung besuchten, wiesen deutlich bessere Deutschsprachkenntnisse auf als Kinder mit Migrationshintergrund, welche keine extrafamiliäre Betreuungseinrichtung besuchten. Darüber hinaus zeigten sich die Qualitätsindikatoren früher extrafamiliärer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen als positiv mit dem Sprachstand der Kinder assoziiert.

Aus der laufenden Studie kann gefolgert werden, dass der Besuch von extrafamiliaren Betreuungseinrichtungen mit Vorteilen für die Entwicklung der Zweitsprachekompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund verbunden ist. Von besonderer Bedeutung sind dabei der frühe Beginn der extrafamiliaren Betreuung, ein genügender zeitlicher Umfang und eine gute Prozessqualität dieser Einrichtungen.

Offen bleiben jedoch die Fragen, inwiefern die vom Erziehungsdepartement Basel-Stadt unterstützte Weiterbildung der Fachpersonen zu einer verbesserten Sprachförderung beiträgt, ob didaktisch arrangierte Lernsettings den alleinigen Besuch einer Einrichtung übersteigen und inwiefern die flächendeckende Umsetzung des selektiven Obligatoriums seit 2013 die Befunde während der vor-obligatorischen Phase bestätigen. Ebenso sind Aussagen über die längerfristigen Auswirkungen des selektiven Obligatoriums auf den Zweitspracherwerb über den gesamten obligatorischen Bildungsverlauf wünschenswert, gegenwärtig und im bestehenden Forschungsdesign im Rahmen dieses Projekts jedoch nicht möglich.

# 1 Ausgangslage und Auftrag

## 1.1 Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung im Kanton Basel-Stadt

Der Blick in die Schulstatistik des Kantons Basel-Stadt<sup>2</sup> zeigt, dass die Schulklassen eine überdurchschnittlich hohe soziale und kulturelle Durchmischung aufweisen. Kinder aus wirtschaftlich benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund erbringen im Durchschnitt erheblich schlechtere Schulleistungen, sind bei den Schulabschlüssen weniger erfolgreich und haben mehr Mühe beim Übergang von der Schule ins Berufsleben als Kinder und Jugendliche aus deutschsprachigen, besser gestellten Familien.

Neben dieser Ausgangslage hat die in der Schweiz vor etwa 10 Jahren entfachte Diskussion um die Bedeutung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung dazu geführt, dass sich der Kanton Basel-Stadt dazu entschlossen hat, die bereits vorhandenen Angebote und angestossenen Projekte im Frühbereich konzeptuell aufeinander abzustimmen und die Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung generell zu stärken. Die Federführung wurde dem Erziehungsdepartement übertragen und eine Koordinationsstelle für den Frühbereich geschaffen. Die Verwaltung wurde derart reorganisiert, dass zwei Departemente für Projekte und Massnahmen im Frühbereich zuständig sind: Das Erziehungsdepartement und das Gesundheitsdepartement. Im Legislaturplan 2009-2012 hat der Regierungsrat den Frühbereich als Schwerpunkt verankert und fünf Entwicklungsfelder definiert: (1) Prävention und Gesundheit, (2) Elternbildung, (3) Betreuung und Bildung, (4) Frühe sprachliche Förderung und (5) Koordination. Die bis 2012 konsolidierten und weiterentwickelten Massnahmen und Angebote sind auch nach 2012 Bestandteil der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung des Kantons Basel-Stadt. Die Förderung in Deutsch vor der Einschulung ist als ein integrierter Themenbereich einer Gesamtkonzeption zu verstehen.

---

<sup>2</sup> <http://www.statistik-bs.ch/tabellen/t15/1>

<sup>3</sup> <http://www.grosserrat.bs.ch/dokumente/100310/000000310058.pdf>.

## 1.2 Selektives Obligatorium zur Förderung in Deutsch vor dem Kindergarten

Am 21. Oktober 2009 hat der Grosse Rat des Kantons Basel-Stadt im Ratschlag<sup>3</sup> «Sprachförderung für Dreijährige» beschlossen, dass Kindern, die 18 Monate vor Kindergarteneintritt kaum oder gar keine Deutschkenntnisse haben, der Zugang zur deutschen Sprache gesetzlich garantiert werden soll. Zu diesem Zweck können Eltern verpflichtet werden, ihr Kind im Jahr vor dem Kindergarteneintritt an mindestens zwei halben Tagen pro Woche in eine auf Deutsch geführte extrafamiliale Betreuungseinrichtung zu schicken (Intervention). Diese Massnahme hat die Absicht, die Bildungschancen von Kindern mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache jenen ihrer deutschsprechenden Altersgleichen anzunähern. Hierfür wurden entsprechende Änderungen im Schulgesetz<sup>4</sup> vorgenommen. Der Regierungsrat legte den Zeitpunkt der Wirksamkeit beginnend mit dem Jahr 2013 fest. Die Vorbereitung und Umsetzung dieser Massnahme wurde dem Bereich Volksschulen des Erziehungsdepartements übertragen und ein entsprechender Kredit für das Projekt bewilligt.

Im OECD Bericht *Starting Strong II* wurde unter anderen Empfehlungen zum Frühbereich das Anliegen *No child left behind* postuliert (OECD, 2006). Das basel-städtische Parlament gelangte zur Überzeugung, dass dieses Ziel einzig mit einem Obligatorium erreicht werden kann. Umgekehrt wurde dem Argument Rechnung getragen, dass eine Deutschförderung für Kinder kaum sinnvoll sein kann, die dank einem deutschsprachigen Umfeld (Familie oder Kindertagesstätte) bereits über gute Kenntnisse in dieser Sprache verfügen. Entsprechend wurde dem Projekt «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» unter anderem der Auftrag übertragen, ein Verfahren zu entwickeln, welches erlaubt, gezielt Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen zu erkennen und im Jahr vor dem Eintritt in den Kindergarten sprachlich zu fördern. Die Massnahme ist daher als *selektives Obligatorium* bekannt.

Zur Umsetzung der Massnahme wird mit bestehenden privatrechtlich organisierten Anbietern zusammengearbeitet. Dazu gehören Tagesheime<sup>5</sup>, Tagesfamilien und insbesondere Spielgruppen. Letztere nehmen den Grossteil der Kinder auf, die durch das Obligatorium zur frü-

---

<sup>3</sup> <http://www.grosserrat.bs.ch/dokumente/100310/000000310058.pdf>.

<sup>4</sup> Schulgesetz Kanton Basel-Stadt, § 56a. und § 91e / siehe: <http://www.gesetzessammlung.bs.ch/>

<sup>5</sup> Im Kanton Basel-Stadt werden Kindertagesstätten (Kitas) in der Regel als Tagesheime bezeichnet.



hen Deutschförderung verpflichtet werden. Das Nutzen bereits vorhandener Strukturen war Voraussetzung für eine möglichst schnelle Umsetzung.

### **1.3 Evaluationsauftrag**

Der Grosse Rat bewilligte für das Projekt «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» einen Kredit von knapp 2.5 Mio. Franken über vier Jahre. Davon wurden 231'000 Franken für die Entwicklung eines Fragebogens und die wissenschaftliche Evaluation der Intervention reserviert.

#### **1.3.1 Entwicklung eines Fragebogens und Wirksamkeitsstudie**

Bereits in der Phase des Vorprojekts war klar, dass umfassende Sprachstandtestungen bei allen Kindern, die im Kanton Basel-Stadt wohnhaft sind und die etwa 18 Monate vor dem Kindergarteneintritt stehen, aus pädagogischen, logistischen, personellen und finanziellen Gründen nicht realisierbar ist. Dem Grossen Rat wurde folglich vorgeschlagen, einen Elternfragebogen entwickeln zu lassen, der zu gültigen Aussagen über die Deutschkenntnisse der Kinder und damit zu einer sinnvollen Selektion für eine spezifische Förderung führen kann. Die Entwicklung eines solchen Fragebogens bietet gleichzeitig die Grundlage für eine umfangreiche Analyse der sprachlichen Voraussetzungen von Vorschulkindern eineinhalb Jahre vor Eintritt ins obligatorische Bildungssystem. Dieser Synergien wegen wurde in der Ausschreibung vom 30.06.2008 des Erziehungsdepartements Basel-Stadt von einem Doppelauftrag gesprochen:

- a) Entwicklung eines Fragebogeninstrumentes mit welchem der individuelle Bedarf an Sprachförderung abgeleitet werden kann, und
- b) Begleitstudie zur Wirksamkeit, welche die Effekte der integrierten Sprachförderung auf die Sprachkompetenzen der Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen sowie die Bedeutung für ihre allgemeine Entwicklung messen kann.

Nach Prüfung der eingegangenen Offerten wurden beide Aufträge an die Abteilung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Fakultät für Psychologie der Universität Basel unter Leitung von Prof. Dr. Alexander Grob vergeben. Als Abgabedatum wurde das Frühjahr 2014 festgelegt.

Die Realisierung der wissenschaftlichen Begleitung war allerdings nur mit einer Zusatzfinanzierung durch Dritte möglich. Seitens des hier dargelegten Berichts der Abteilung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie wurden von der Jacobs Stiftung 200'000 Franken zur Verfügung gestellt. Zudem haben sich die Fakultät für Psychologie der Universität Basel mit Sach- und Personalmitteln an der Realisierung des Projektes beteiligt. Dies erst hat erlaubt, dass sich das Projekt im Rahmen der begleitenden Evaluation zusätzlich mit quantitativen Merkmalen des Betreuungs- respektive Bildungssettings befassen konnte.

### **1.3.2 Vertiefungsstudie und Analyse des pädagogischen Handelns**

In Ergänzung zu den in diesem Bericht dargestellten Leistungen der Universität Basel wurde dem Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, PH FHNW, die Aufgabe übertragen, einerseits eine vertiefende Analyse der kommunikativen Fähigkeiten der Kinder und andererseits eine qualitative Untersuchung der Förderpraxis in Spielgruppen und Kindertagesstätten vorzunehmen. Die Resultate dieser Studie werden in einem separaten Bericht der PH FHNW dargestellt.

## **2 Setting und Methoden**

### **2.1 Datengrundlage und Stichprobe**

Die im Auftrag des Erziehungsdepartements Basel-Stadt bearbeiteten Fragestellungen wurden zum einen an einer Längsschnittstichprobe, zum andern an einer Querschnittstichprobe von Kindern mit Deutsch als Erst- und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache untersucht.

Die Rekrutierung der Familien der *Längsschnittstichprobe* erfolgte in den Jahren 2009 bis 2012 im Kanton Basel-Stadt. Familien mit Kindern im Vorkindergartenalter wurden schriftlich für die Teilnahme am Forschungsprojekt angefragt<sup>6</sup> und bei Interesse von Mitarbeiterinnen der Universität Basel über die Ziele und die Umsetzung der Studie informiert. Aus dem Gesamtpool interessierter Familien wurde nach Kriterien der Repräsentativität (u.a. Geschlecht und Nationalität) eine disproportional zugunsten von Migrationskindern geschichtete Stichprobe zusammengestellt. Die Familien nahmen freiwillig an der Studie teil und hatten

---

<sup>6</sup> Das Erziehungsdepartement Basel-Stadt vermittelte den Zugang zu persönlichen Daten der an der Studie beteiligten Familien respektive Institutionen.

jederzeit die Möglichkeit, die Teilnahme an der Studie zurückzuziehen. Die Studie wurde von der Ethikkommission beider Basel begutachtet und nach deren Richtlinien durchgeführt.

Die *Querschnittstichprobe* bezieht sich auf die komplette Jahreshkohorte der Sprachstanderhebung 2013 und umfasst sämtliche im Kanton Basel-Stadt wohnhafte Kinder<sup>7</sup> mit einem Geburtsdatum zwischen dem 16.06.2009 und 30.06.2010. Den Familien der Querschnittstichprobe wurde im Februar 2013, 18 Monate vor dem geplanten Eintritt in den Kindergarten, ein Fragebogen zu den Deutschkenntnissen des Kindes zugesandt (DaZ-E, Keller & Grob, 2013, siehe Kapitel 2.2 Messinstrumente), den sie gemäss Schulgesetz des Kantons Basel-Stadt verpflichtet waren auszufüllen. Bei der Querschnittstichprobe handelt es sich aufgrund der Vollerhebung um eine in Bezug auf sämtliche Merkmale repräsentative Stichprobe (u.a. in Bezug auf die soziale Schicht, die Bildungsnähe, den Migrationshintergrund, die Bevölkerungszusammensetzung, die Nationalität und das Geschlecht).

### **2.1.1 Querschnittstichprobe**

Die Querschnittstichprobe besteht aus insgesamt 1685 Kindern (50.4 % Mädchen, 49.6 % Jungen)<sup>8</sup>, davon 1521 Kinder wohnhaft in Basel, 158 in Riehen und 6 in Bettingen, im Alter von 2.6 bis 3.7 Jahren mit geplantem Kindergarteneintritt im August 2014. Das Durchschnittsalter zum Erhebungszeitpunkt<sup>9</sup> betrug 3.1 Jahre. Die Stichprobe setzt sich aus 58.2 % Kindern schweizerischer und 41.8 % Kindern ausländischer Nationalität zusammen (Tabelle 1). In der Gruppe der Kinder ausländischer Staatszugehörigkeit sind Kinder aus Deutschland (8.5 %), der Türkei (4.4 %), Italien (3.6 %), Mazedonien (2.6 %), Indien (2.4 %), Kosovo (2.4 %) und Portugal (2.3 %) am häufigsten vertreten. Im Vergleich zu den Kindern ist bei den Eltern der Anteil an Personen schweizerischer Staatszugehörigkeit geringer: 46.1 % der Mütter und 41.7 % der Väter sind schweizerischer Nationalität.

---

<sup>7</sup> Als Stichtag für den Wohnort der Familie wurde der 01.01.2013 verwendet.

<sup>8</sup> Von den ursprünglich 1740 versandten Fragebogen konnten 55 Fragebogen aufgrund eines Wegzugs nicht zugestellt oder nicht ausgefüllt werden.

<sup>9</sup> Die Altersangaben beziehen sich auf den Zeitpunkt der Fragebogenbearbeitung, der approximativ auf 2 Wochen nach dem Fragebogenversand festgelegt wurde.

---

*Tabelle 1*

Soziodemographische Angaben der Kinder

---

**Nationalität**

Schweiz	58.2 %
Deutschland	8.5 %
Türkei	4.4 %
Italien	3.6 %
Mazedonien	2.6 %
Indien	2.4 %
Kosovo	2.4 %
Portugal	2.3 %
Spanien	1.8 %
Serbien	1.2 %
Grossbritannien	1.0 %
Andere	9.9 %

---

**Mehrsprachigkeit**

Monolingual	
Monolingual deutschsprachig	33.4 %
Monolingual fremdsprachig	20.9 %
Bilingual	35.8 %
Dreisprachig	8.8 %
Vier- oder mehrsprachig	0.8 %

---

**Sprachdominanz**

Deutsch als monolinguale Erstsprache	33.4 %
Deutsch als bilinguale Erstsprache	20.2 %
Deutsch als Zweitsprache	46.1 %

---

Wie gut die Kinder ihre jeweiligen Herkunftssprachen beherrschen und ob es sich bei diesen Kenntnissen vorwiegend um rezeptive oder auch expressive Sprachkompetenzen handelt, geht aus vorliegenden Daten nicht hervor.

Ebenso heterogen wie die Staatszugehörigkeit ist die sprachliche Vielfalt. In der Stichprobe der oben beschriebenen Jahreskohorte 2013 wurden insgesamt 142 unterschiedliche Erst-, Zweit- Drittsprachkonstellationen gezählt. Rund die Hälfte der Kinder (54.3 %) sind gemäss Angaben der Eltern monolingual: 33.4 % sind monolingual deutschsprachig und 20.9 % sind monolingual fremdsprachig. 35.8 % sind bilingual, 8.8 % sind dreisprachig und 0.8 % sind vier- oder fünfsprachig. Im Wissen darum, dass die grosse Mehrheit der Kinder in den nächsten Jahren deutschsprachige Bildungseinrichtungen besuchen werden, kann davon ausgegangen werden, dass in den nächsten Monaten auch die monolingual fremdsprachigen Kinder mit Deutsch in Kontakt kommen werden. Das bedeutet, dass insgesamt zwei Drittel der Basler Kinder mit mehreren Sprachen aufwachsen und zumindest einen gewissen Grad der Mehrsprachigkeit erlangen werden.

Differenziert man die Kinder nach der *Dominanz des Deutschen/Schweizerdeutschen* lassen sich 33.4 % der Kinder der Kategorie „Deutsch als monolinguale Erstsprache“ zuordnen, was bedeutet, dass Deutsch die einzige in der Familie gesprochene Sprache darstellt. 20.2 % der Eltern gaben „Deutsch als bilinguale Erstsprache“ und 17.4 % „Deutsch als weitere Sprache“ an. 28.7 % der Kinder sind der Kategorie „andere Sprachen“ zuzuordnen. Die beiden letztgenannten Kategorien werden für die nachfolgenden Analysen zusammengefasst und als Kategorie „Deutsch als Zweitsprache“ bezeichnet.

### **2.1.2 Längsschnittstichprobe**

Die teilnehmenden Kinder der Längsschnittstichprobe wurden zu vier Messzeitpunkten befragt. Wie in Tabelle 2 ersichtlich, sind aufgrund des sequentiellen Kohortendesigns bis zum heutigen Zeitpunkt noch nicht alle Befragungswellen mit allen Kohorten abgeschlossen. Bereits vollständig erhoben sind die Messzeitpunkte 1 (T1) und 2 (T2). Entsprechend liegt im vorliegenden Bericht der Fokus der längsschnittlichen Analysen auf den ersten beiden Messzeitpunkten. Anhand der Resultate dieser beiden Messzeitpunkte können Fragen zur Wirksamkeit der Intervention, welche einen zentralen Teil der Evaluationsstudie zum Projekt «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» darstellen (vgl. Kapitel 5.4), beantwortet werden. Endresultate mit Einbezug aller vier Messzeitpunkte werden per Mitte 2016 erwartet.

*Tabelle 2*

Zeitplan und Häufigkeitsangaben der Längsschnittstichprobe des Projekts ZWEITSPRACHE

	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>
Kohorte 1	84	65	52	40
Kohorte 2	156	112	106	83
Kohorte 3	186	137	108	81 <sup>a</sup>
Kohorte 4	160	115	86 <sup>a</sup>	65 <sup>b</sup>
<b>Total</b>	<b>586</b>	<b>429</b>	<b>352</b>	<b>270</b>

*Anmerkungen. Kursiv: Schätzungen/nicht abgeschlossene Testphasen; <sup>a</sup> Januar-April 2015; <sup>b</sup> Januar-März 2016*

Die Stichprobe zu Messzeitpunkt 1 besteht aus insgesamt 586 Kindern (49.8 % Mädchen) aus dem Kanton Basel-Stadt und setzt sich aus vier aufeinanderfolgenden Jahreskohorten zusammen. Das Durchschnittsalter zu Messzeitpunkt 1 beträgt 42.5 Monate ( $SD = 4.2$ ) und umfasst Kinder im Alter zwischen 34.3 und 52.5 Monaten.

Die Kinder stammen aus 65 verschiedenen Nationen. 36.2 % der Kinder verfügen über die schweizerische Nationalität, 63.8 % sind ausländische Staatszugehörige, vorwiegend aus Ex-Jugoslawien (10.8 %), der Türkei (10.2 %), Sri Lanka (6.3 %), Italien (6 %), Portugal (3.9 %), Grossbritannien (2.6 %), Spanien (2.4 %), Deutschland (3.1 %), den Vereinigten Staaten (1.5 %) und Indien (1.5 %).<sup>10</sup>

In der Längsschnittstichprobe wird rund die Hälfte der Kinder als bilingual eingestuft (49.1 %). 32.6 % der Kinder gelten als monolingual, wobei 22.7 % der Kinder gemäss Angaben der Eltern monolingual fremdsprachig und 9.9 % der Kinder monolingual deutschsprachig sind. 16.5 % der Kinder sind dreisprachig, 1.7 % der Kinder vier- oder fünfsprachig.

<sup>10</sup> Vergleicht man diese Angaben mit den Werten der Querschnittstichprobe wird deutlich, dass in der Längsschnittstichprobe der Anteil an ausländischen Staatszugehörigen wesentlich grösser ist als in der Querschnittstichprobe. Dies kann damit erklärt werden, dass im Unterschied zur repräsentativen Querschnittstichprobe es das Ziel der längsschnittlichen Untersuchung war, eine disproportional geschichtete Stichprobe zugunsten der fremdsprachigen Kinder zu ziehen. Dies erlaubte es, eine Vielfalt an Erstsprachen und Prädiktoren für den Zweitspracherwerb zu untersuchen. Die Häufigkeiten der Nationalitäten in der längsschnittlichen Stichprobe sind dabei vergleichbar mit den Angaben des Statistischen Amtes des Kantons Basel-Stadt <<http://www.statistik-bs.ch/tabellen/t01/1>>.

Differenziert nach der *Dominanz des Deutschen/Schweizerdeutschen* gaben 10.1 % der Eltern in der Längsschnittstichprobe „Deutsch als monolinguale Erstsprache“ an. 13.9 % der Kinder lassen sich der Kategorie „Deutsch als bilinguale Erstsprache“ und 76.0 % der Kategorie „Deutsch als Zweitsprache“ zuordnen.

Der zweite Messzeitpunkt fand rund 15 Monate ( $SD = 1.8$ ) nach dem ersten statt. Die Kinder standen damals kurz nach dem Eintritt ins erste Kindergartenjahr. Die Stichprobe zu Messzeitpunkt 2 besteht aus insgesamt 429 Kindern (49 % Mädchen) mit einem Durchschnittsalter von 59.3 Monaten ( $SD = 3.5$ ).<sup>11</sup> Die Kinder waren zwischen 52.0 und 65.6 Monate alt. 26.8 % der Familien wurden beim zweiten Messzeitpunkt nicht mehr erreicht oder wollten aus unterschiedlichen Gründen (Krankheit, familiäre oder zeitliche Gründe) nicht mehr teilnehmen. Trotz dem Stichprobenschwund ist jedoch keine Verzerrung der Resultate zu erwarten, da sich bilinguale Kinder und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mit einem versus zwei Messzeitpunkten in Bezug auf die für den vorliegenden Bericht zentralen Merkmale nicht voneinander unterscheiden.<sup>12</sup>

## 2.2 Messinstrumente

Die Informationen zum Sprachstand und dem allgemeinen Entwicklungsstand der Kinder basieren auf standardisierten Entwicklungstests. Ergänzend dazu wurden Fragebogen eingesetzt, die es erlauben, den Entwicklungsstand der Kinder aus Sicht der Eltern sowie aus Sicht der pädagogischen Fachpersonen zu erheben. Die Elternfragebogen wurden den Familien in zehn Sprachen zur Verfügung gestellt. Damit wurde sichergestellt, dass auch Eltern ohne Deutschkenntnisse an der Befragung teilnehmen konnten. Zusätzlich zu den Entwicklungstests und Fragebogen wurden von den Testleiter/innen standardisierte Beobachtungen vorgenommen.

In den folgenden beiden Unterkapiteln werden die Instrumente zur Erfassung der Sprachkenntnisse vorgestellt. Es sind dies der Sprachentwicklungstest SETK 2 (Grimm, 2000) und

---

<sup>11</sup> Die bisher erfassten Kinder waren zu Messzeitpunkt 3 durchschnittlich 75.1 Monate ( $SD = 3.8$ ) und zu Messzeitpunkt 4 durchschnittlich 88.4 Monate ( $SD = 4.0$ ) alt.

<sup>12</sup> Verglichen wurden Kinder mit einem versus zwei Messzeitpunkten in Bezug auf Geschlecht, das Alter, ob sie eine Einrichtung besuchten, den zeitlichen Umfang des Einrichtungsbesuchs, die Deutschkenntnisse der Kinder sowie die elterlichen Deutschkenntnisse. Dabei ergaben sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (t-Test/Chi-Quadratstest zweiseitig, alle  $p > .05$ ).

der Elternfragebogen DaZ-E [Elternfragebogen Deutsch als Zweitsprache] (Keller & Grob, 2013). Die vollständige Liste der im Rahmen des Forschungsprojekts <sup>ZWEIT</sup>SPRACHE eingesetzten Messinstrumente befindet sich im Anhang.

### **2.2.1 Sprachentwicklungstest SETK 2**

Die Deutschkenntnisse wurden mit dem Sprachentwicklungstest SETK 2 (Grimm, 2000), einem validierten psychologischen Messinstrument, erfasst. Dieses setzt sich aus den vier Untertests *Verstehen Wörter*, *Verstehen Sätze*, *Produktion Wörter* und *Produktion Sätze* zusammen. Der Test erfasst rezeptive und expressive Wortschatzfähigkeiten und erste syntaktisch-morphologische Merkmale der frühkindlichen Sprache. In den beiden Untertests zu den rezeptiven Fähigkeiten wurde den Kindern ein Wort oder ein einfacher Satz präsentiert, das/den sie dem korrekten Bild aus einer Auswahl von vier Bildern zuordnen mussten. In den beiden Untertests zu den expressiven Fähigkeiten wurden den Kindern farbige Abbildungen von Gegenständen und Situationen gezeigt, die sie benennen respektive beschreiben mussten. Der SETK 2 wurde ursprünglich für zweijährige monolingual deutschsprachige Kinder konzipiert, hat sich allerdings auch für die Erfassung der Deutschkenntnisse von 3- bis 5-jährigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache als angemessen erwiesen.<sup>13</sup> In den Datenanalysen wurden je nach Fragestellung die Rohwerte (mit dem Alter als Kontrollvariable) oder die Standardwerte (T-Werte) des Altersspektrums 30-35 Monate verwendet.

### **2.2.2 Elternfragebogen DaZ-E**

Wie in Kapitel 1.3.1 genannt, war ein wesentliches Ziel des Forschungsprojektes <sup>ZWEIT</sup>SPRACHE ein Instrument zu entwickeln, anhand dessen die Eltern die Deutschkenntnisse ihrer Kinder einschätzen können. Dieses Ziel wurde mit dem Fragebogen DaZ-E (Keller & Grob, 2013) umgesetzt. Beim Fragebogen DaZ-E handelt es sich um einen validierten Elternfragebogen zur Erfassung der Deutschkenntnisse von fremd- und mehrsprachigen Vorschulkindern. Der Fragebogen enthält Fragen zur Sprachbiographie, dem Sprachkontakt und den Sprachfähigkeiten der Kinder und wurde den Familien in den Sprachen Albanisch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Tamilisch

---

<sup>13</sup> Eicher und Tsakmaki (2009) erachteten es als vertretbar, den ursprünglich für monolingual deutschsprachige Kinder entwickelten SETK 2 auch bei mehrsprachigen Kindern einzusetzen.



und Türkisch zur Verfügung gestellt.<sup>14</sup> Basierend auf den Fragen zum Sprachkontakt und den expressiven und rezeptiven Sprachfähigkeiten wurde das allgemeine Sprachkompetenzniveau in Deutsch erhoben. Der Fragebogen weist eine ausgezeichnete Reliabilität (interne Konsistenz, Split-Half-Reliabilität, Test-Retest-Reliabilität  $> .90$ ) und eine sehr gute konkurrente und prognostische Validität auf ( $r_{\text{konk}} = .84$  respektive  $r_{\text{prog}} = .81$ ). Zudem vermag der Fragebogen mit hoher Treffsicherheit Kinder mit ausreichenden und nicht ausreichenden Deutschkenntnissen zu unterscheiden (RATZ-Indices von 72 % bis 93 %). Der Fragebogen eignet sich für Familien mit unterschiedlichen Erstsprachen und unterschiedlichem sozialen und kulturellen Hintergrund. So zeigte sich die Elterneinschätzung des Sprachstandes mit dem Fragebogen DaZ-E als weder durch geringe elterliche Deutschkenntnisse noch durch ein tiefes elterliches Bildungsniveau beeinträchtigt (Keller & Grob, 2013).

Die Auswertung des Fragebogens erfolgte standardisiert. Insgesamt konnten 0 bis maximal 27 Punkte erzielt werden, die den acht Sprachentwicklungsniveaus zugeordnet werden konnten (Tabelle 3).

Die Kinder durchlaufen die verschiedenen Sprachentwicklungsniveaus in ihrem individuellen Tempo. Dieses ist unter anderem abhängig von der sprachlichen Anregung und den Sprachkontaktgelegenheiten eines Kindes. Monolingual deutschsprachige Kinder benötigen im Durchschnitt drei Monate um von einem Sprachniveau ins nächsthöhere Sprachniveau zu gelangen. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist diesbezüglich – je nach Sprachanregung und Sprachkontaktsituation – von einer deutlich längeren Zeitspanne auszugehen.

---

<sup>14</sup> Die Kosten für Übersetzungen und für interkulturelle Vermittler/innen wurden vom Erziehungsdepartement Basel-Stadt übernommen.

*Tabelle 3*

Die acht Sprachentwicklungsniveaus des Fragebogens DaZ-E

<b>Punkte</b>	<b>Niveau</b>	<b>Sprachkontakt / Deutschkenntnisse</b>
0 Punkte	Niveau 1	Kein Kontakt zur deutschen Sprache, keine Deutschkenntnisse
1-4 Punkte	Niveau 2	Erster Kontakt zur deutschen Sprache hat stattgefunden, nahezu keine Deutschkenntnisse
5-8 Punkte	Niveau 3	Verstehen einzelner isoliert dargebotener Wörter, in der Regel noch keine Wortproduktion
9-12 Punkte	Niveau 4	Verstehen einzelner häufig verwendeter Wörter, Beginn der Produktion erster Wörter
13-16 Punkte	Niveau 5	Verstehen einfacher Äusserungen, Beginn der Produktion erster Wortverbindungen
17-20 Punkte	Niveau 6	Verstehen einfacher Anweisungen, Kind kann sich in wiederkehrenden Alltagssituationen verständigen
21-24 Punkte	Niveau 7	Verstehen einer Vielzahl von sprachlichen Äusserungen, Kind kann sich verständigen
25-27 Punkte	Niveau 8	Gute Deutschkenntnisse, Kind kann sich situationsspezifisch ausdrücken

## 2.3 Durchführung

Der Sprachentwicklungsstand und die allgemeine Entwicklung wurden in vier Einzeltestungen bei den Familien zu Hause<sup>15</sup> erhoben. Die erste Erhebung wurde rund eineinhalb Jahre vor dem Kindergarteneintritt, die weiteren im Abstand von einem bis eineinhalb Jahren durchgeführt. Die Testsessionen bei den Familien dauerten eineinhalb bis zwei Stunden, wobei neben der eigentlichen Testung des Kindes auch Zeit für die Erklärung des Ablaufs und die Beantwortung von Fragen der Eltern einberechnet wurde. Die Durchführung der Erhebung zu Hause hat den Vorzug, dass die Kinder in ihrem gewohnten Umfeld getestet werden können, was der Qualität der Daten zuträglich ist. Durchgeführt wurde die Datenerhebung von fortgeschrittenen Psychologiestudierenden der Universität Basel, welche spezifisch für diese Testungen geschult wurden. Um mit den fremdsprachigen Familien zu kommunizieren, setzten die Testleiter/innen ihre Fremdsprachkenntnisse ein, bei Bedarf wurden interkulturelle Vermittler/innen des Erziehungsdepartements Basel-Stadt hinzugezogen. Die Familien erhielten neben einem kleinen Dankeschön für die Teilnahme eine individuelle schriftliche Rückmeldung zum Sprachentwicklungsstand ihres Kindes.

# 3 Sprachentwicklungsstand in Bezug auf die Deutschkenntnisse

## 3.1 Klärung des Begriffs „ausreichende Deutschkenntnisse“

Der Auftrag zur Realisierung des Forschungsprojekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» beinhaltete die Klärung der Frage was „ausreichende“ und „nicht ausreichende“ Deutschkenntnisse sind. Die Definition dieser Begriffe ist bildungspolitisch von grosser Tragweite, dient sie doch dazu, zwischen Kindern *mit* und Kindern *ohne* Förderbedarf zu unterscheiden und damit festzulegen, welcher Teil der Population von möglichen Fördermassnahmen betroffen ist. Die Begriffe „ausreichend“ und „nicht ausreichend“ verweisen jedoch auf Kategorien, die je nach eingenommenem Standpunkt und angewandtem Massstab unterschiedlich ausgefüllt werden können. Aufgrund der mangelnden Trennschärfe sowie des

---

<sup>15</sup> In Einzelfällen wurde die Datenerhebung auf Wunsch der Eltern in den Räumlichkeiten der Universität Basel durchgeführt.

wertenden Charakters eignen sich diese Begriffe jedoch für wissenschaftliche Bestimmungen nicht. Was als „ausreichend“ und „nicht ausreichend“ angesehen wird, ist letztlich eine bildungspolitische Frage.

In der Entwicklungspsychologie hat sich zur Bestimmung von ungünstigen Entwicklungen ein relationales Mass<sup>16</sup> etabliert. Die Entwicklungspsychologie sieht das Risiko für eine ungünstige Entwicklung als besonders hoch bei Kindern, die im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen eine langsamere Entwicklung beziehungsweise einen Entwicklungsrückstand aufweisen. Als Mass wird dabei *eine Standardabweichung*<sup>17</sup> verwendet, was einem Anteil von 16 % der Kinder dieser Altersgruppe entspricht. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder, deren Entwicklungsstand eine Standardabweichung unter dem Mittelwert liegt, sich in einer ungünstigen Ausgangslage für ihre weitere Entwicklung befinden und daher zur Bewältigung schulischer oder beruflicher Anforderungen auf Unterstützungsmassnahmen angewiesen sind.<sup>18</sup>

Dieses Mass (eine Standardabweichung) wurde aber vor allem mit Blick auf die Entwicklungsprozesse von Kindern desselben kulturellen Kontexts festgelegt. Grundsätzlich scheint es sich daher nicht aufzudrängen, bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache dasselbe Förderkriterium anzuwenden, da der Zweitspracherwerb anderen Gesetzmässigkeiten folgt als der Erstspracherwerb. Da das Bildungssystem (u.a. die Lehrpläne, die Lehrmittel) sich mehrheitlich an einer monolingualen Norm orientiert und dieselben Anforderungen an einheimische wie zugewanderte Kinder stellt, scheint es jedoch angebracht, auch bei mehr- und fremdsprachigen Kindern auf dasselbe Kriterium wie bei deutschsprachigen Kindern zurückzugreifen. Das bedeutet, dass mehrsprachigen Kindern mit einem Rückstand von einer Standardabweichung gegenüber monolingualen Gleichaltrigen (d.h. ein Sprachstand unter dem 16. Perzentil) ebenfalls eine Förderung zukommen sollte.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Im Unterschied dazu stehen absolute Definitionen wie z.B. die Kenntnis einer bestimmten Anzahl Wörter.

<sup>17</sup> Im Bereich des Erstspracherwerbs bedeutet ein Rückstand von einer Standardabweichung ein Rückstand von einem halben Jahr (Grimm, 2000).

<sup>18</sup> Gering ausgeprägte bildungssprachliche Kompetenzen gelten als Risiko für schulische Schwierigkeiten und sind mit geringeren Leistungen in verschiedenen schulischen Massen im sprachlichen, mathematischen und sozio-emotionalen Bereich assoziiert (Gut, Reimann, & Grob, 2012)

<sup>19</sup> An dieser Stelle sei zudem angemerkt, dass aus Sicht der Entwicklungspsychologie das Problem der fehlenden Passung zwischen den Kompetenzen des Individuums und den Anforderungen der Umwelt nicht nur durch die Adaptation des Einzelnen gelöst werden kann. Eine zweite Lösung des Passungsproblems besteht in der Umgestaltung der Umwelt. Dies könnte im vorliegenden Fall bedeuten, die Einrichtungen des Bildungssystems

## 3.2 Kontakthäufigkeiten und Spracherwerbsformen

Eine wichtige Voraussetzung für das Erkennen des Sprachförderbedarfs einerseits und eine effektive Sprachförderung andererseits ist die Kenntnis des Sprachstandes der Kinder. Obwohl die frühe Sprachförderung im vergangenen Jahrzehnt in der Bildungspolitik verstärkt Beachtung gefunden hat und im deutschsprachigen Raum zahlreiche Sprachförderprogramme realisiert wurden (Lisker, 2010; Schulte-Haller, 2009), ist das Wissen über die Deutschkenntnisse von Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache weiterhin marginal (Dixon et al., 2012; Hoff, 2013).

Im Folgenden wird erörtert, auf welchem Entwicklungsstand die Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eineinhalb Jahre vor dem Eintritt in den Kindergarten sind. Aufgrund unterschiedlicher Sprachentwicklungskontexte und Familienkonstellationen bei ein- und mehrsprachigen Kindern werden die Deutschkenntnisse differenziert nach Spracherwerbsformen dargestellt.

Bei den Spracherwerbsformen wird unterschieden zwischen a) Kindern mit Deutsch als monolinguale Erstsprache, b) Kindern mit Deutsch als bilinguale Erstsprache und c) Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Kinder mit Deutsch als mono- oder bilinguale Erstsprache haben bereits im ersten Lebensjahr regelmässig Kontakt zur deutschen Sprache. In der Regel wird bei diesen Kindern Deutsch von einer oder mehreren primären Bezugsperson(en) zu Hause oder in der extrafamilialen Betreuungseinrichtung gesprochen. Beim monolingualen Erstspracherwerb steht das Kind von Anfang an mit *einer* Sprache, beim bilingualen Erstspracherwerb mit *zwei* oder *mehreren* Sprachen in Kontakt. Diese erwirbt es in der Regel in nahezu analogem Entwicklungstempo. Im Gegensatz dazu kommen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache *erst ab dem zweiten oder dritten Lebensjahr* regelmässig mit der deutschen Sprache in Kontakt (Oksaar, 2003). Aufgrund dieser Sprachkontaktsituation ist bei ihnen im Deutschen ein geringeres Sprachentwicklungsniveau (vgl. Kapitel 3.3) wie auch ein normabweichender Spracherwerbsverlauf zu erwarten (vgl. Kapitel 3.5).

---

verstärkt auf die Kompetenzen der bilingualen Kinder, die zunehmend einer Realität unseres Bildungssystems (und unserer Gesellschaft) sind, auszurichten.

### 3.3 Deutschkenntnisse eineinhalb Jahre vor dem Kindergarteneintritt

Die Analyse der Sprachentwicklungsniveaus ergab bei der Gruppe der Kinder mit *Deutsch als monolinguale Erstsprache* und der Gruppe der Kinder mit *Deutsch als bilinguale Erstsprache* erwartungsgemäss sehr gute beziehungsweise für deutschsprachige Kinder altersentsprechende Deutschkenntnisse. Die Mittelwerte der beiden Gruppen im Fragebogen DaZ-E lagen bei 26.9 respektive 24.9 Punkten. Im Gegensatz dazu waren die Deutschkenntnisse der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aufgrund der geringeren Sprachkontaktmöglichkeiten mit einem Gruppenmittelwert von 9.1 Punkten deutlich niedriger. Zudem ist bei dieser Gruppe von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eine beträchtliche Streuung festzustellen, was bedeutet, dass die Unterschiede in Bezug auf das Sprachentwicklungsniveau zwischen verschiedenen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache besonders gross waren. Das Kompetenzniveau, das in den folgenden Abschnitten noch näher beschrieben wird, reichte von keinen Deutschkenntnissen bis hin zu sehr guten Kenntnissen (Tabelle 4).

*Tabelle 4*

Anteil Kinder des entsprechenden Sprachentwicklungsniveaus, differenziert nach Sprachdominanz und Nationalität

	Sprachdominanz		Nationalität		Alle Kinder <i>n</i> = 1683
	DaZ <i>n</i> = 776	DaE <i>n</i> = 904	Schweiz <i>n</i> = 980	Ausland <i>n</i> = 703	
Niveau 1	20.7 %	0.1 %	3.7 %	18.1 %	9.7 %
Niveau 2	18.8 %	0.0 %	4.4 %	14.7 %	8.7 %
Niveau 3	13.5 %	0.4 %	4.4 %	9.5 %	6.5 %
Niveau 4	13.1 %	0.2 %	3.9 %	9.4 %	6.2 %
Niveau 5	11.9 %	1.1 %	4.4 %	8.4 %	6.1 %
Niveau 6	9.1 %	2.4 %	4.3 %	7.4 %	5.6 %
Niveau 7	8.4 %	6.3 %	6.2 %	8.7 %	7.2 %
Niveau 8	4.4 %	89.4 %	68.8 %	23.9 %	50.0 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

*Anmerkungen.* DaZ = Deutsch als Zweitsprache; DaE = Deutsch als mono- oder bilinguale Erstsprache.

Der Sprachstand wurde aufgrund der acht oben genannten Sprachniveaus<sup>20</sup> bestimmt, die vom Sprachstand monolingualer Kinder ausgehen. Jedes dieser Niveaus umfasst eine Entwicklungsspanne von drei Monaten. Im Folgenden werden die Sprachkompetenzen der Kinder beschrieben und die festgestellte Verteilung der Kinder auf die Niveaus dargestellt.

Kinder auf den *Sprachentwicklungsniveaus 1 und 2* verfügen über keine oder nahezu keine Deutschkenntnisse. Sie stehen ganz am Anfang des Deutschspracherwerbs. Obwohl grossmehrfach in der Schweiz geboren scheinen sie mit der deutschen Sprache noch nicht oder kaum in Kontakt gekommen zu sein. Der Anteil dieser Kinder an der Gruppe der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache liegt bei 39.5 %.

Weitere 38.5 % der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache befinden sich auf den *Sprachentwicklungsniveaus 3 bis 5*. Diese Kinder konnten bereits erste Erfahrungen in der deutschen Sprache sammeln und insbesondere im rezeptiven Bereich Fortschritte erzielen. Sie sind in der Lage, einzelne isoliert dargebotene Wörter und einfache Äusserungen zu verstehen. Kinder der Niveaugruppen 4 und 5 verfügen bereits über die Kompetenz, erste Wörter in Deutsch zu produzieren. Trotz der ersten Schritte im Zweitspracherwerb sind ihre Kommunikationsmöglichkeiten noch deutlich eingeschränkt. Sie können sich in einer deutschsprachigen Umgebung noch nicht oder nur erschwert mitteilen und benötigen eine Vielzahl von Kontexthinweisen, um dem Geschehen in der Gruppe folgen zu können. Im Hinblick auf die Anforderungen des Kindergartens ist anzunehmen, dass diese Kinder dem Unterricht nur partiell folgen können. Besonders schwierig ist das Verstehen von nicht kontextgestützten Lern- und Gesprächsinhalten, die sich nicht unmittelbar auf das Hier und Jetzt beziehen.

Der Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache der *Niveaugruppen 6 bis 8* beträgt 21.9 %. Es sind Kinder, die bereits in verschiedenen Situationen Erfahrungen mit der deutschen Sprache sammeln konnten. Die Kinder verstehen sprachliche Anweisungen und sind in der Lage, ihre Grundbedürfnisse mitzuteilen. Den Kindern der Sprachniveaus 7 und 8 gelingt es in der Regel, dem Geschehen in einer deutschsprachigen Bildungseinrichtung zu folgen und sich zumindest partiell am Unterricht zu beteiligen. Die Kinder der Niveaustufe 6 unterscheiden sich von ihren Gleichaltrigen auf Niveaustufen 7 und 8 insbesondere im Verstehen von

---

<sup>20</sup> Welche Sprachkompetenzen den acht Niveaus entsprechen wird in Kapitel 2.2.2 beschrieben.

komplexeren Lerninhalten und einem altersentsprechend differenzierten sprachlichen Ausdruck.

### **3.4 Sprachförderbedarf**

Nachdem in Kapitel 3.1 ein entwicklungspsychologisches Kriterium für den Förderbedarf und in Kapitel 3.3 der effektiv bestehende Sprachentwicklungsstand dargestellt wurde, wird im Folgenden der Anteil von Kindern mit ungünstigsten sprachlichen Entwicklungsvoraussetzungen aufgezeigt. Gestützt auf das entwicklungspsychologische Kriterium einer Standardabweichung konnte ein deutlicher Entwicklungsrückstand in der deutschen Sprache bei 669 der insgesamt 1685 Kindern der Alterskohorte und bei 642 Kindern der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt werden (Tabelle 5).

Unsere repräsentativen Daten legen also nahe, dass unter den Kindern im Alter von 2.6 bis 3.7 Jahren des Kantons Basel-Stadt 39.7 % der Kinder innerhalb der gesamten Alterskohorte und 82.7 % der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache einen Sprachförderbedarf aufweisen. Aufbauend auf die in Kapitel 3.3 dargestellt mengenmässige Verteilung der Kinder auf verschiedene Sprachniveaus kann davon ausgegangen werden, dass rund zwei Fünftel der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (jenen der Niveaugruppen 3 bis 5) einer zielgerichteten Förderung bedürfen, welche eine systematische Erweiterung der Deutschkenntnisse ermöglicht. Bei weiteren zwei Fünfteln (Niveaugruppen 1 und 2) dürfte – ebenfalls zur Erreichung des Ziels «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» – eine ausserordentlich umfangreiche Unterstützung erforderlich sein.



*Table 5*

Prozentualer Anteil und Anzahl Kinder mit einem Sprachförderbedarf eineinhalb Jahre vor dem Kindergarteneintritt

**Kriterium Entwicklungspsychologie (< 18.5 Punkte/ < 1 Standardabweichung)**

	Alle Kinder		DaZ-Kinder	
	in %	Anzahl	in %	Anzahl
Sprachförderbedarf	39.7 %	669	82.7 %	642
Kein Sprachförderbedarf	60.3 %	1016	17.3 %	134

**Kriterium Erziehungsdepartement (<14.5 Punkte)**

	Alle Kinder		DaZ-Kinder	
	in %	Anzahl	in %	Anzahl
Sprachförderbedarf	34.4 %	580	72.8 %	565
Kein Sprachförderbedarf	65.6 %	1105	27.2 %	211

*Anmerkungen.* DaZ = Deutsch als Zweitsprache. Das *Kriterium Entwicklungspsychologie* entspricht einem Rückstand von 1 Standardabweichung bzw. einem Wert von 18.5 Punkten im Elternfragebogen DaZ-E, das *Kriterium Erziehungsdepartement* einem Wert von 14.5 Punkten.  $N = 1685$ .

Wird das leicht modifizierte, liberalere Sprachförderkriterium des Erziehungsdepartements verwendet, das von einem Mindest-Niveau von 14.5 Punkten im DaZ-E ausgeht, beträgt innerhalb der Gesamtkohorte der Anteil der Kinder mit einem Sprachförderbedarf 34.4 %. Unter den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache weisen mit diesem Mass 565 Kinder bzw. 72.8 % einen Sprachförderbedarf auf.

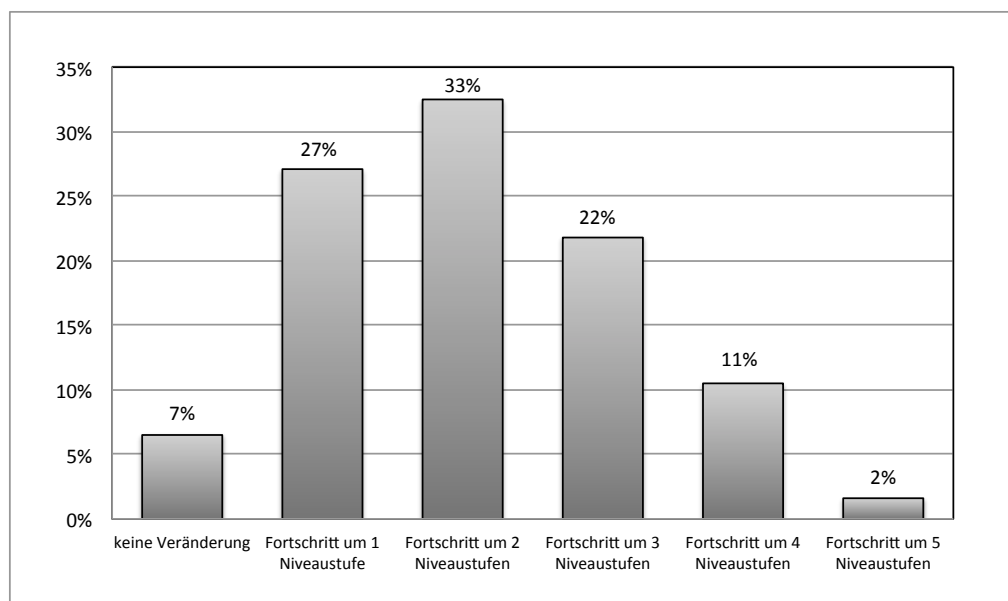
Die Gründe für nicht ausreichende Deutschkenntnisse sind vielfältig und reichen von angeborenen Störungen und Entwicklungsverzögerungen bis hin zu Kontextbedingungen, die mit einem Mangel an Sprachkontaktmöglichkeiten mit deutschsprachigen Personen zusammenhängen. Geht man von einer Prävalenzrate von 10 % für Sprachentwicklungsverzögerungen aus (Grimm, 2003; Paradis, Crago, & Genesee, 2003), kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es sich beim grössten Teil der Kinder mit einem Sprachförderbedarf um Kinder mit wenig Kontakt zur deutschen Sprache handelt. Dies sind also Kinder, die in ihren ersten drei Lebensjahren über sehr wenig Möglichkeiten zum Erlernen der deutschen Sprache ver-

fügten und entsprechend von einer Erweiterung ihrer Sprachkontaktmöglichkeiten z.B. in Form eines Spielgruppen- oder Tagesheimbesuchs sehr profitieren könnten (vgl. Kapitel 5 und 6).

### 3.5 Spracherwerbsverläufe

Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache unterscheiden sich von ihren deutschsprachigen Gleichaltrigen nicht nur im Sprachentwicklungsniveau in Deutsch (vgl. Kapitel 3.3), sondern auch im Spracherwerbsverlauf. Aufgrund ihrer spezifischen Sprachkontaktsituation ist ihre Sprachentwicklung in ihrer Zweitsprache Deutsch langsamer als jene monolingual deutschsprachiger Kinder.

Betrachtet man den Spracherwerbsverlauf von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache über das Vorkindergartenjahr hinweg, so waren zwar deutliche Fortschritte zu erkennen: Während der mit dem Sprachentwicklungstest SETK 2 gemessene mittlere Sprachstand 18 Monate vor Kindergarteneintritt bei einem Wert von  $M_{T1} = 34.44$  ( $SD = 10.57$ ) lag, betrug er bei Kindergarteneintritt, d.h. 15.5 Monate später,  $M_{T2} = 47.86$  ( $SD = 11.34$ ). Absolut betrachtet wurde von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache also durchschnittlich ein signifikanter Fortschritt von insgesamt 13.4 Punkten erzielt. Dies entspricht 10.4 Punkten beziehungsweise zwei Sprachniveaustufen pro Jahr. Das heisst, dass beispielsweise bei Kindern auf dem Sprachentwicklungsniveau 1 zu erwarten ist, dass ihr Sprachstand nach einer Zeitspanne von einem Jahr dem Sprachentwicklungsniveau 3 entspricht (zufolge den in Kapitel 2.2.2 erläuterten Sprachentwicklungsniveaus). Ebenso wie im Sprachstand sind aber auch bei der Sprachentwicklung grosse interindividuelle Unterschiede festzustellen. Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, erzielte der Grossteil der untersuchten Kinder (82 %) einen Fortschritt von einer, zwei oder drei Niveaustufen. Bei 7 % der Kinder war kein Sprachniveaustufenanstieg festzustellen. Die Gründe für die unterschiedlichen Entwicklungstempi sind vielfältig. Bei Kindern, die eine frühe Betreuungseinrichtung besuchten und über regelmässige Kontakte zu deutschsprachigen Personen in der Nachbar- und Verwandtschaft verfügten, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie eine günstigeren Deutschspracherwerb aufzeigten und grössere Fortschritte erzielten (vgl. Kapitel 4 und 5).



*Abbildung 1.* Fortschritte in den Deutschkenntnissen von Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache während eines Jahres.

Im Kontrast zum Entwicklungstempo von Kindern mit Deutsch als Erstsprache sind die Fortschritte der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache allerdings bescheiden. Bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache desselben Sprachentwicklungsniveaus (Grimm, 2000) sind während derselben Zeitspanne doppelt so grosse Fortschritte festzustellen: Es sind dies pro Jahr 20 Punkte beziehungsweise vier Niveaustufen. Für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bedeutet dies, dass sie doppelt so viel Zeit benötigen, um denselben Entwicklungsschritt zu vollziehen. Auf einer allgemeinen Ebene deutet dieser Befund zu unterschiedlichen Entwicklungstempi zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache darauf hin, dass die bereits bestehende Kluft zwischen den beiden Gruppen sich über die Zeit weiter vergrössert.

### 3.6 Fazit

In diesem Kapitel wurde der Sprachstand, die Sprachentwicklung und der Sprachförderbedarf der basel-städtischen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Vorkindergartenalter erörtert. Insgesamt deuten die Daten unserer Studie darauf hin, dass ein Grossteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hinsichtlich ihrer weiteren Entwicklung über erhebliche Nachteile gegenüber ihren deutschsprachigen Gleichaltrigen verfügt. Die Untersuchung ergab, dass durchschnittlich vier von fünf Kindern mit Deutsch als Zweitsprache des Kantons Basel-Stadt

auf die sprachlichen Anforderungen des Kindergartens nicht optimal vorbereitet sind. Diese Kinder haben – zusätzlich zur regulären Entwicklung<sup>21</sup> – einen Rückstand aufzuholen, um den Anforderungen des Kindergartens im sprachlichen Bereich zu entsprechen. In der Gesamtkohorte des Jahres 2013 waren es 40 % der Kinder, bei denen dies zutraf, was im internationalen Vergleich ebenfalls ein bemerkenswert hoher Wert ist.

Neben dem hohen Anteil von Kindern mit einem Sprachförderbedarf war aber auch das Sprachniveau und das Sprachentwicklungstempo geringer ausgeprägt als dies Resultate von Studien aus Deutschland und den USA erwarten liessen (Dubowy, Ebert, Von Maurice, Weinert, 2008). Eineinhalb Jahre vor Kindergarteneintritt, im mittleren Alter von 43 Monaten entsprach das Sprachniveau der Basler Kinder mit Deutsch als Zweitsprache einem (monolingualen) Sprachentwicklungsalter von 24 Monaten. In dieser Sprachentwicklungsstufe stehen der Aufbau eines Basiswortschatzes sowie der Erwerb elementarer morpho-syntaktischer Strukturen im Vordergrund.

Kurz nach dem Eintritt in den Kindergarten, im Alter von 58 Monaten, lag das Sprachentwicklungsalter von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bei 32 Monaten. Da bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache verglichen mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache rund das doppelte Entwicklungstempo (in Deutsch) gemessen wurde, ist der Anteil von Kindern mit einem Sprachförderbedarf bei Kindergarteneintritt noch grösser als eineinhalb Jahre zuvor. Das bedeutet, dass die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Vorkindergartenjahr zwar Fortschritte in den Deutschkenntnissen erzielen, sich aber aufgrund des langsameren Entwicklungstempos die Kluft zwischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Kindern mit Deutsch als Erstsprache weiter vergrössert hat. Ohne umfangreiche kompensatorische Massnahmen kann das festgestellte Anwachsen der Kluft wohl kaum verhindert und das Ziel der Verringerung der Chancenungleichheit nicht erreicht werden.

Diese Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass die Klassen auf Vorkindergarten- und Kindergartenstufe hinsichtlich der Sprachentwicklung eine äusserst heterogene Zusammensetzung aufweisen und sich das Deutschniveau einer Jahrgangsklasse über ein Sprachentwicklungsalter von mindestens vier Jahren erstreckt. Um diese grosse Herausforderung bewältigen und die Kinder entsprechend ihrem individuellen Sprachstand fördern zu können, ist neben

---

<sup>21</sup> Unter regulärem Entwicklungstempo wird das Sprachentwicklungstempo von Kindern mit Deutsch als Erstsprache verstanden.

einer adäquaten Sprachstandeinschätzung ein hochgradig differenzierter und individualisierter Unterricht erforderlich. Auf bildungspolitischer Ebene kann diese Situation mit ausreichend personellen Ressourcen, einer fundierten Ausbildung und Weiterbildungsangeboten für pädagogische Fachpersonen und einem kompensatorischen Bildungsangebot zumindest entschärft werden.

Ganz allgemein deuten die Befunde darauf hin, dass die Unterstützung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache deutlich umfangreicher und intensiver ausfallen müsste, wenn die Kinder in Bezug auf deren Sprachkenntnisse ausreichend auf den Kindergarten vorbereitet sein sollten.

## **4 Sprachkontexte von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache**

Der Zweitspracherwerb weist gegenüber dem Erstspracherwerb einige grundlegende Unterschiede auf. Dies betrifft den Umfang, vor allem aber auch die Qualität der Sprachkontakte. Die Literatur zeigt Übereinstimmung in der Annahme, dass die Kontexte, in denen Sprachkontakte stattfinden beim Zweitspracherwerb in der Regel vielfältiger sind als beim Erlernen der Erstsprache (z.B. Hoff, 2013; Leyendecker & de Houwer, 2011; Paradis et al., 2011). Während der Erstspracherwerb vorwiegend im Rahmen von Interaktionen innerhalb der Familie und ggf. frühen Betreuungseinrichtungen erfolgt (Szagun, 2013), erstrecken sich Sprachkontakte beim frühen Zweitspracherwerb auf ein breiteres Spektrum an Entwicklungskontexten, die neben dem familialen auch den extrafamilialen Kontext mit einschliessen.

Im Folgenden wird auf die Sprachkontaktsituation von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache fokussiert. Im Zentrum des Interesses stehen einzelne Dimensionen des Sprachkontaktkontexts wie die Sprachkontaktdauer bzw. der Erstkontakt zur deutschen Sprache (4.1), die elterlichen Deutschkenntnisse (4.2), das Vorhandensein eines älteren Geschwisterkindes in der Familie (4.3) und der Kontakt zu deutschsprachigen Kindern und Erwachsenen im Verwandten- und Bekanntenkreis (4.4). Mit der Untersuchung dieser breiten Palette an Sprachkontaktmerkmalen soll aufgezeigt werden, welche Aspekte des Sprachkontaktsettings für den Zweitspracherwerb von besonderer Bedeutung sind.

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels multipler Regression<sup>22</sup> (Tabelle 6), einer statistischen Methode, die der vielschichtigen Verflechtung verschiedener Einflüsse Rechnung trägt und die Ergründung von Einflussfaktoren auf eine Zielvariable zum Ziel hat. Als Zielvariable wurden – mit Ausnahme der Analysen zu den Geschwistern – die mit dem Elternfragebogen erfassten Deutschkenntnisse der Sprachstanderhebung 2013 verwendet. Für die Untersuchung der Bedeutung älterer Geschwister wurden die Daten der Sprachstanderhebung 2009 bis 2012 herangezogen, da die Befragung des Jahres 2013 keine Informationen zur Geschwisterstruktur enthielt.

*Tabelle 6*

Effekt des familialen und extrafamilialen Kontexts auf die Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Prädiktoren	Modell 1			Modell 2		
	$\beta$	$T$	$p$	$\beta$	$T$	$p$
Alter	.09	3.39	.001	.05	2.75	.006
Geschlecht	-.02	-.59	.556	-.01	-.47	.635
Nationalität	.11	3.83	< .001	-.00	-.14	.888
Sprachliche Anregung	.66	23.65	< .001	.17	7.83	< .001
Sprachkontaktdauer				.63	27.33	< .001
Deutschkenntnisse der Mutter				.07	3.57	< .001
Deutschkenntnisse des Vaters				.07	3.93	< .001
Kontakte zu deutschspr. Kindern <sup>a</sup>				.10	3.96	< .001
Kontakte zu deutschspr. Erwachsenen <sup>a</sup>				.04	1.68	.094
Einrichtungsbesuch (Spielgruppe, Tagi)				.06	2.75	< .006
Erklärte Varianz $R^2_{\text{korr.}}$			.46			.81

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> Kontakte in der Nachbarschaft, dem Verwandten- oder Bekanntenkreis.  $N = 713$ .

<sup>22</sup> Als Zielvariable wurden die von den Eltern berichteten Deutschkenntnisse (DaZ-E, Keller & Grob, 2013) und als Prädiktoren die Sprachkontaktdauer, die Deutschkenntnisse der Mutter und des Vaters, die Kontakthäufigkeit zu deutschsprachigen Erwachsenen und Kindern und der Besuch einer extrafamilialen Betreuungseinrichtung verwendet. Zusätzlich wurden die Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, Nationalität und die deutschsprachliche Anregung des Kindes berücksichtigt (Tabelle 6).

## 4.1 Zeitpunkt des Erstkontakts zur deutschen Sprache

Im ersten Schritt richten wir die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Zeitpunkts des Erstkontakts zur deutschen Sprache beziehungsweise der Sprachkontaktdauer für den Sprachstand. Wegen der grundsätzlich zentralen Rolle des Zeitfaktors bei Lern- und Entwicklungsprozessen kann angenommen werden, dass der Sprachstand einer Person mit der Sprachkontaktdauer korreliert. Dieser Zusammenhang konnte auch bei der untersuchten Population festgestellt werden. Die Analysen ergaben einen signifikanten Effekt der Sprachkontaktdauer auf die Zweitsprachkenntnisse ( $\beta = 63, p < .001$ ). Kinder, die gemäss Angaben der Eltern bereits seit einem oder mehreren Jahren regelmässig Kontakt zur deutschen Sprache hatten, verfügten über signifikant bessere Deutschkenntnisse als Kinder, die erst seit einigen Monaten mit deutschsprachigen Personen in Kontakt standen. Bemerkenswert ist an diesem erwarteten Resultat allerdings die Stärke des Zusammenhangs: Der Effekt war nicht nur deutlich grösser als der Effekt des Alters, welcher insbesondere bei monolingualen Kindern von Bedeutung ist, sondern ebenfalls grösser als verschiedene andere Sprachkontaktvariablen. Insgesamt vermochte die Variable *Sprachkontaktdauer* 33 % der Gesamtvarianz der Leistung in der Zweitsprache zu erklären.<sup>23</sup> Das bedeutet, dass es sich bei der Sprachkontaktdauer um eine der wichtigsten Determinanten der Zweitsprachkenntnisse handelt und im Hinblick auf Sprachfördermassnahmen möglicherweise neben der Intensität insbesondere auch die zeitliche Dauer und der Beginn einer Sprachförderung berücksichtigt werden sollten. Diesem ersten Befund zufolge kann vermutet werden, dass bei gleicher Stundenzahl langfristig angelegte Sprachförderungen (die beispielsweise bereits im zweiten oder dritten Lebensjahr einsetzen) tendenziell wirksamer sind als kurzzeitige Fördermassnahmen.

## 4.2 Bedeutung von Deutschkenntnissen der Eltern

Ein zentraler Kontext für die Entwicklung eines Kindes stellt die Familie dar. In den ersten Lebensjahren sind es meist die Eltern und Geschwister, mit denen Kinder am häufigsten interagieren. Im Hinblick auf den Deutschspracherwerb stellt sich die Frage, inwiefern die Deutschkenntnisse der Kinder mit den elterlichen Deutschkenntnissen zusammenhängen.

---

<sup>23</sup> Gemäss Cohen (1988) wird eine erklärte Varianz ab 14 % als gross eingestuft. Entsprechend wird eine erklärte Varianz von 33 % als sehr bedeutsam beurteilt.

In den Daten der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zeigten sich signifikante Korrelationen zwischen den Deutschkenntnissen der Eltern<sup>24</sup> und den Deutschkenntnissen der Kinder: Sowohl bei der Mutter ( $\beta = .07, p < .001$ ) als auch beim Vater ( $\beta = .07, p < .001$ ) waren die Zusammenhänge signifikant. Je besser die Deutschkenntnisse der Eltern, desto besser waren auch die Deutschkenntnisse der Kinder. Gaben die Eltern an, selber über *gute Deutschkenntnisse* zu verfügen, bestand eine mehr als doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit, dass das Kind auch über „ausreichende“ Deutschkenntnisse<sup>25</sup> verfügte; bei der Mutter war die Wahrscheinlichkeit um das 2.3-fache, beim Vater um das 2.2-fache erhöht. Im Gegenzug war bei Müttern mit *keinen Deutschkenntnissen* das Risiko dass das Kind über „nicht ausreichende“ Deutschkenntnisse verfügt um das 10fache erhöht.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Sprachkompetenzen der fremdsprachigen Kinder nicht unabhängig von den Sprachkompetenzen der Eltern betrachtet werden können, sondern die Sprachentwicklung eines Kindes vielmehr in der gesamten Familienkonstellation verstanden werden muss. Für die bestehenden korrelativen Zusammenhänge sind verschiedene Erklärungen denkbar:

Erstens kann vermutet werden, dass ein direktes Lernen von den Eltern stattfindet. Es ist denkbar, dass Eltern mit guten Deutschkenntnissen zu Hause wie auch im Kontakt mit Dritten häufiger Deutsch sprechen und dadurch dem Kind mehr Gelegenheit bieten, die Sprache zu erfahren und die eigenen sprachlichen Kompetenzen zu erweitern.

Zweitens kann angenommen werden, dass die Deutschkenntnisse der Eltern und die Deutschkenntnisse der Kinder sich nicht direkt gegenseitig bedingen, sondern Ausdruck der Integration der Familie in die Gesellschaft sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine bessere Integration und mehr berufliche und nicht berufliche Kontakte zu deutschsprachigen Familien sowohl die Deutschkenntnisse der Eltern als auch diejenigen der Kinder begünstigen.

---

<sup>24</sup> Die elterlichen Deutschkenntnisse basieren auf Selbstangaben. Von den 776 Eltern der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gaben 10.1 % der Mütter an, über keine, 28.4 % über geringe, 29.1 % über mittelmässige und 32.0 % über gute Deutschkenntnisse zu verfügen. Bei den Vätern waren es 11.1 % mit keinen Deutschkenntnissen, 18.6 % mit geringen, 32.0 % mit mittelmässigen und 35.4 % mit guten Deutschkenntnissen. Von 0.5 % der Mütter und 3.0 % der Väter liegen keine Angaben zu den Deutschkenntnissen vor.

<sup>25</sup> „Ausreichende Deutschkenntnisse“ wurden gemäss den Kriterien des Erziehungsdepartements Basel-Stadt definiert.



Um in dieser Frage eine Klärung zu erlangen und die Ursachen des Zusammenhangs näher zu bestimmen, wurden zwei Gruppen von Familien mit unterschiedlichen familialen Sprachpraktiken miteinander verglichen. Bei der ersten Gruppe handelt es sich um Familien, die angaben, mit ihren Kindern *ausschliesslich in der Herkunftssprache (HK)* zu kommunizieren. Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um Familien, die mit den Kindern *nur Deutsch* oder *sowohl die Herkunftssprache als auch Deutsch (DHK)* sprechen.

Der Vergleich dieser beiden Gruppen ergab bei beiden Gruppen einen gleich starken Zusammenhang zwischen den elterlichen Deutschkenntnissen und den Deutschkenntnissen der Kinder (Gruppe<sub>HK</sub>:  $r(276) = .27, p < .001$ ; Gruppe<sub>DHK</sub>:  $r(426) = .27, p < .001$ ). Dieses Resultat legt den Schluss nahe, dass der Zusammenhang nicht auf direkte (Deutsch-) Lernprozessen in Eltern-Kinder-Interaktionen zurückgeführt werden kann. Würde ein direktes Lernen von den Eltern stattfinden, hätte bei Familien, die mit ihren Kindern Deutsch sprechen ein stärkerer Zusammenhang auftreten müssen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass der Zusammenhang von Drittvariablen (wie z.B. den Lebensumständen oder der Integration) abhängt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass signifikante Zusammenhänge zwischen den Deutschkenntnissen der Kinder und den Deutschkenntnissen der Eltern bestehen, die allerdings nicht kausal interpretiert werden dürfen. Sie als Beleg für die Transmission des Deutschen von den Eltern auf die Kinder zu sehen, wäre jedoch falsch. Dies bedeutet, dass die Kinder zwar in der allgemeinen Tendenz ähnliche Deutschkenntnisse wie ihre Eltern haben (=signifikante Korrelation), diese aller Wahrscheinlichkeit jedoch nicht in direkten Interaktionen mit ihren Eltern erworben wurde. Vielmehr scheinen Familien mit besseren Deutschkenntnissen schon länger in der Schweiz zu leben, besser integriert zu sein, die verschiedenen extrafamilialen Lern- und Spielangebote besser zu kennen und mehr Kontakte zu deutschsprachigen Familien zu pflegen.

Für die Sprachförderung bedeuten diese Ergebnisse, dass zwar gute Deutschkenntnisse auf Seiten der Eltern mit guten Deutschkenntnissen der Kinder einherzugehen scheinen, es aber die Deutschkenntnisse der Kinder nicht zusätzlich fördert, wenn die Eltern zum Deutsch lernen oder zum Deutsch sprechen mit dem Kind ermuntert oder gar verpflichtet werden. Dessen ungeachtet sind hohe elterliche Deutschkenntnisse natürlich für die Eltern selbst mit vielfältigen Vorteilen in der Gesellschaft und im Austausch mit den Lehrkräften verbunden.

Ausserdem gilt es hinsichtlich der Erstsprachentwicklung zu bedenken, dass die Wahrscheinlichkeit für einen Erstsprachverlust bei mehr- und fremdsprachigen Familien deutlich erhöht ist, wenn die Eltern zu Hause zusätzlich zur Herkunftssprache auch die Sprache der Aufnahmekultur sprechen (de Houwer, 2007).

### 4.3 Bedeutung der Deutschkenntnisse der Geschwister

Bei Familien mit Migrationshintergrund wird häufig vermutet, dass ältere Geschwister eine wichtige Rolle bei der Integration der Familie in die Aufnahmekultur spielen und eine zentrale Kontaktmöglichkeit zur lokalen Sprache bieten (Cooper, Denner, & Lopez, 1999).

Die Fragestellung, inwiefern ein jüngeres Geschwister in Bezug auf seine Zweitsprachkenntnisse von seinem älteren Geschwister profitieren kann, wurde anhand der Daten des Elternfragebogens, der in den Jahren 2009 bis 2012 an sämtliche Familien im Kanton Basel-Stadt mit einem zweieinhalb- bis dreijährigen Kind versandt wurde, analysiert (Keller, Troesch, & Grob, in Vorb.). Die Stichprobe umfasste 1209 Kinder (47.7 % Mädchen) im Alter von 32 bis 45 Monaten ( $M = 38.9$ ,  $SD = 3.7$ ). Um diese Frage zu beantworten, wurden die Kinder in zwei Gruppen aufgeteilt: *Erstgeborene* ( $n = 677$ ; 56.0 %) und *Spätergeborene* ( $n = 532$ ; 44.0 %). Einzelkinder wurden der Kategorie *Erstgeborene* zugerechnet.

Die Auswertung der Fragestellung erfolgte mittels multipler Regression<sup>26</sup>. Es zeigte sich, dass der Prädiktor Geburtsrang einen signifikant negativen Effekt auf die Deutschkenntnisse hatte ( $\Delta R^2 = .004$ ,  $\Delta F(1, 1200) = 8.21$ ,  $p < .01$ ,  $\beta = -.07$ ). Diese Resultate deuten darauf hin, dass Erstgeborene über höhere Deutschkenntnisse verfügen als Spätergeborene.

Zusätzlich wurde untersucht, ob Kinder *mit* einem älteren Geschwister *im Schulalter* im Vergleich zu Kindern *ohne* älteres Geschwister im Schulalter, über einen sprachlichen Vorteil verfügten. Möglicherweise üben ältere Geschwister nur dann einen positiven Einfluss auf die Zweitsprachkenntnisse ihrer jüngeren Geschwister aus, wenn ihre Deutschkenntnisse ausreichend gut entwickelt sind bzw. sie bereits das Schulalter erreicht haben. Die Variable *älteres Geschwisterkind im Schulalter* erklärte jedoch keinen signifikanten Varianzanteil der Deutschkenntnisse ( $\Delta R^2 = .002$ ,  $\Delta F(1, 1199) = 3.26$ ,  $p = .071$ ;  $\beta = -.05$ ). Das bedeutet, dass

---

<sup>26</sup> Als Kontrollvariablen wurden das Geschlecht, das Alter und die Nationalität des Kindes, die Deutschkenntnisse der Eltern, Geschwisterzahl, Familiensprache, Anzahl Bücher im Haushalt berücksichtigt.

Erstgeborene bessere Zweitsprachkenntnisse aufwiesen als Kinder mit älteren Geschwister, unabhängig davon, ob das ältere Geschwister bereits eingeschult wurde oder nicht.

Zusammenfassend zeigten diese Analysen, dass Erstgeborene über bessere Zweitsprachkenntnisse verfügen als Kinder mit einem älteren Geschwister, unabhängig davon, ob diese bereits im Schulalter sind oder nicht. Dieser Effekt geht über den Einfluss der elterlichen Deutschkenntnissen und sprachlichen Anregung hinaus. Die Vermutung, dass ältere Geschwister eine Brücke zur lokalen Sprache bilden, muss somit also verworfen werden. Der sprachliche Rückstand der Spätergeborenen ist allerdings als klein zu beurteilen.

Auch wenn diese Untersuchung keine Informationen zu mediierenden Mechanismen des Geburtsrangs liefert, ist nicht anzunehmen, dass direkte negative Effekte vom älteren Geschwisterkind auf den Zweitspracherwerb des jüngeren Kindes bestehen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass aufgrund von Veränderungen der Familienkonstellation bei Hinzukommen eines Geschwisterkindes sich die familiären Interaktionsmechanismen verändern. Studien belegen, dass allgemein die Zeit für Interaktionen und insbesondere dyadische Interaktionen abnehmen (Jones & Adamson, 1987; Strohschein, Gauthier, Campbell, & Kleparchuk, 2008). Gemäss Tomasello und Farrar (1986) sind jedoch gerade Interaktionen dyadischer Form mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus besonderes wertvoll für den Wortschatzaufbau. Inwiefern sich diese Erklärung auch auf mehrsprachige Familien übertragen lässt, ist offen. In Familien, die neben der Herkunftssprache auch die Lokalsprache pflegen, sind jedoch ähnliche Mechanismen wie beim Erstspracherwerb denkbar. Bei Familien, die zu Hause ausschliesslich die Herkunftssprache sprechen, stellt der Kontakt zu Spielkameraden, der möglicherweise bei einem Erstgeborenen häufiger und bewusster als bei später geborenen Kinder durch die Eltern initiiert wird, eine mögliche Erklärung dar.

Eine weitere Erklärung, weshalb keine positiven Effekte von älteren Geschwistern nachgewiesen werden konnten, liegt möglicherweise auch im Alter der Kinder. So ist denkbar, dass die älteren Geschwister der dreieinhalbjährigen Kinder erst seit kurzem in der Schule sind und deren Zweitsprachkenntnisse entsprechend noch zu gering sind um eine Brücke zur Lokalsprache zu bilden. Möglicherweise sind jedoch nicht nur die bildungssprachlichen Kompetenzen der älteren Geschwister noch nicht ausreichend entwickelt, sondern auch die drei- bis vierjährigen Kinder noch weniger empfänglich gegenüber sprachlichem Input von Geschwistern.

#### 4.4 Kontakte zu deutschsprachigen Personen in der Nachbarschaft und dem Bekanntenkreis

Im folgenden Abschnitt wird erörtert, inwiefern die Kontakthäufigkeit zu deutschsprachigen Personen in der Nachbarschaft und im Bekannten- und Freundeskreis mit den Deutschkenntnissen der Kinder zusammenhängt. Kontakte ausserhalb der Familie stellen eine wichtige Quelle für Interaktionen mit deutschsprachigen Personen dar. Betrachtet man die Kontakthäufigkeiten, erkennt man jedoch, dass nicht alle Kinder Kontakte zu deutschsprachigen Personen haben. Bei der Gruppe der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wurde berichtet, dass 39.2 % *selten oder nie* Kontakt zu deutschsprachigen Kindern hatten. 13.5 % der Kinder haben gemäss Angaben der Eltern *einmal wöchentlich*, 30.9 % *mehrmals wöchentlich* und 15.3 % *täglich* Kontakt zu deutschsprachigen Kindern. Ähnliche Häufigkeiten ergaben sich beim Kontakt zu deutschsprachigen Erwachsenen: 41.6 % hatten *selten oder nie*, 13.7 % *einmal wöchentlich*, 29.0 % *mehrmals wöchentlich* und 13.9 % *täglich* Kontakt zu deutschsprachigen Erwachsenen.<sup>27</sup>

In den Analysen zeigten sich, wie erwartet, signifikante Effekte der Kontakthäufigkeit zu deutschsprachigen Kindern in der Nachbar- und Verwandtschaft wie auch beim Besuch einer extrafamilialen Einrichtung. (Der Effekt des Besuchs einer frühen Einrichtung wird in Kapitel 5 ausführlich thematisiert). Je höher die Kontaktfrequenz war, desto besser waren die Deutschkenntnisse der Kinder. Dieser Effekt zeigte sich – wie alle anderen Effekte in diesen Berechnungen ebenfalls – über den Besuch einer extrafamilialen Betreuungseinrichtung und die elterlichen Deutschkenntnisse hinaus. Interessant ist, dass der Kontakt zu deutschsprachigen Kindern stärker mit den Zweitsprachkenntnissen korreliert war (und als entsprechend bedeutsamer zu beurteilen ist) als der Kontakt zu deutschsprachigen Erwachsenen, welcher knapp nicht statistisch bedeutsam war (Kinder:  $\beta = .10$ ,  $p < .001$ ; Erwachsene:  $\beta = .04$ ,  $p = .09$ ). Auch wenn dieser Befund zur Bedeutung von Kontakten zu Personen in der Nachbarschaft und dem Bekanntenkreis zu erwarten war, verdeutlicht er einmal mehr, dass sich der Spracherwerb über ein breites Spektrum an Sprachkontexten erstreckt und gerade auch niederschwellige Kontakte auf dem Spielplatz und im Quartier für den Deutschspracherwerb

---

<sup>27</sup> Die Frage zum Kontakt zu deutschsprachigen Kindern wurde von 1 %, die Frage zum Kontakt zu deutschsprachigen Erwachsenen von 1.8 % der Familien nicht beantwortet.

förderlich sind. Diese Orte stellen möglicherweise gerade wegen des einfachen und unverbindlichen Zugangs für viele Familien eine wertvolle Quelle für den Zweitspracherwerb dar.

## 4.5 Fazit

Hinsichtlich der Kontextbedingungen für den Zweitspracherwerb von Migrationskindern sind besonders drei Punkte hervorzuheben: Erstens hat sich grundsätzlich gezeigt, dass der Kontakthäufigkeit zu deutschsprachigen Personen eine zentrale Rolle für den Zweitspracherwerb zukommt. Je häufiger Kindern die Möglichkeit gegeben ist, mit deutschsprachigen Personen zu interagieren, desto bessere Deutschkenntnisse sind festzustellen. Dies ist besonders beim Kontakt zu deutschsprachigen Kindern der Fall. Ob die Kontakte bei Begegnungen zwischen befreundeten Familien oder im stärker strukturierten Spielgruppensetting erfolgen, scheint von nachgeordneter Bedeutung zu sein. Gemäss unseren Analysen sind beide Formen des Kontakts zu deutschsprachigen Personen bedeutsam. Jedoch scheinen gerade für Familien, die erst seit kurzem in der Schweiz leben oder aus anderen Gründen noch wenige Kontakte zu deutschsprachigen Familien aufweisen, Quartierzentren und extrafamiliäre Spiel- und Förder-einrichtungen eine geeignete Möglichkeit darzustellen, um mit der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen.

Zweitens erwies sich der Zeitpunkt des Erstkontakts zur deutschen Sprache als sehr relevant. Kinder, die bereits seit ihrem zweiten Lebensjahr mit deutschsprachigen Personen Kontakt hatten, wiesen einen deutlichen Vorsprung beim Deutschspracherwerb auf. Dieser Befund legt nahe, dass ein früher und kontinuierlicher Kontakt zur deutschen Sprache im Hinblick auf ausreichende Deutschkenntnisse im Kindergarten besonders ergiebig ist.

Drittens scheinen die Analysen zu den elterlichen Deutschkenntnissen und dem Vorhandensein eines älteren Geschwisterkindes interessant. Gemäss unseren Analysen sind bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache weniger die Deutschkenntnisse der Familienmitglieder, sondern viel mehr extrafamiliäre Kontakte bedeutsam. Kinder mit älteren Geschwistern wiesen keinen Vorteil beim Deutschspracherwerb auf. Die Sprachkenntnisse der Kinder korrelierten zwar mit den Deutschkenntnissen der Eltern, scheinen jedoch nicht ursächlich durch diese bedingt zu sein. Diese Resultate sind in Übereinstimmung mit einer neueren Studie aus den USA, die aufzeigte, dass insbesondere der Kontakt zu Personen der jeweiligen Muttersprache von Relevanz ist und der Kontakt zu Zweitsprachlernenden (wie es Geschwister und Eltern häufig

sind) weniger ins Gewicht fällt (Place & Hoff, 2011). Für eine umfassende Verbesserung der Deutschkenntnisse der Kinder scheint es folglich vor allem zweckmässig, den Zugang zu deutschsprachigen Personen im Quartier und zu Spiel- und Lernangeboten zu verbessern (mit Informationen, finanzieller Unterstützung, passenden Angeboten) und die Eltern über die Wichtigkeit der Erstsprache und die sprachliche und kulturelle Anregung insgesamt (sprachliche und kulturelle Aktivitäten, Bibliotheken etc.) zu informieren.

## **5 Wirkung des Besuchs einer extrafamilialen Betreuungseinrichtung**

Neben der Nachbar- und Verwandtschaft bieten für viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache frühe Bildungseinrichtungen eine der ersten Kontaktmöglichkeiten zu deutschsprachigen Personen (Becker, 2006, 2010; Lanfranchi & Schrottmann, 2004). Im Kanton Basel-Stadt besteht für Familien ein Angebot an verschiedenen Einrichtungen, die von punktuellen Lern-, Spiel- und Förderangeboten bis hin zu vollzeitlichen extrafamilialen Betreuungseinrichtungen reichen. Die Vielfalt der extrafamilialen Betreuungseinrichtungen sowie das stark unterschiedliche Nutzungsverhalten der Eltern tragen dazu bei, dass die Entwicklungskontexte und -bedingungen der Kinder in der frühen Kindheit äusserst heterogen sind. Es ist anzunehmen, dass sich Unterschiede im sozialen Umfeld von Kindern auch in ihren Entwicklungsverläufen widerspiegeln.

In diesem Kapitel gehen wir der Frage nach, inwiefern Unterschiede in der extrafamilialen Betreuung mit den Deutschkenntnissen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zusammenhängen. Anhand der Daten der Sprachstanderhebung, in welcher die aktuelle und vergangene Betreuungssituation erfasst wurde, wird untersucht, ob sich Kinder mit und ohne Einrichtungsbesuch in ihren Deutschkenntnissen unterscheiden (Kapitel 5.1), ob ein grösserer stundenmässiger Betreuungsumfang (Kapitel 5.2) und ein früherer Eintritt in die Einrichtung (Kapitel 5.3) mit höheren Deutschkenntnissen assoziiert ist. Anhand der längsschnittlichen Daten wird zudem untersucht, ob Kinder mit geringen Deutschkenntnissen von der baselstädtischen Intervention profitieren können (Kapitel 5.4). Abschliessend wird erörtert, ob durch den Einrichtungsbesuch über die „effektive Lernzeit in der Einrichtung“ hinausgehend positive Effekte zu erwarten sind (Kapitel 5.5).

## 5.1 Extrafamiliale Bildungs- und Betreuungseinrichtungen

Von den insgesamt 776 Kindern der Querschnittstichprobe mit Deutsch als Zweitsprache hatten zum Zeitpunkt der Erhebung im Februar 2013 die Hälfte der Kinder (50.6 %) eine frühe Betreuungseinrichtung besucht: 17.9 % eine Spielgruppe oder spielgruppenähnliche Einrichtung und 30.7% ein Tagesheim, eine Krippe oder krippenähnliche Einrichtung. 1.4 % der Familien nutzten ein Tagesfamilienangebot. Die verbleibenden 49.4 % der Kinder wurden gemäss Angaben der Eltern bis zum Zeitpunkt der Erhebung ausschliesslich familial betreut.

In einem ersten Analyseschritt interessierten wir uns für den Effekt des Besuchs früher Betreuungseinrichtungen. Im Zentrum stand dabei die Frage ob sich Kinder, die zum Zeitpunkt der Erhebung eine Einrichtung besuchten von Kindern, die ausschliesslich familial betreut wurden, hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse unterscheiden. Ein Vergleich der beiden Gruppen<sup>28</sup> ergab einen signifikanten positiven Effekt für den Besuch einer Betreuungseinrichtung. Kinder, die ein Tagesheim oder eine Spielgruppe besuchten oder in einer Tagesfamilie betreut wurden, verfügten über signifikant höhere Deutschkenntnisse. Die beiden Gruppen unterschieden sich im Fragebogen DaZ-E um 7 Punkte (vgl. erstes Säulenpaar in Abbildung 2), was insgesamt als gross zu interpretieren ist (Cohen, 1988). Der Unterschied zwischen Kindern *mit* und *ohne* Einrichtungsbesuch blieb auch dann bestehen, wenn für eine Vielzahl von soziodemographischen Merkmalen wie das Alter, das Geschlecht, die Nationalität, die elterlichen Deutschkenntnisse und der Kontakt zu deutschsprachigen Personen in der Nachbar- und Verwandtschaft statistisch kontrolliert wurde (vgl. zweites Säulenpaar in Abbildung 2). Dieses Ergebnis bedeutet, dass der Gruppenunterschied mit grosser Wahrscheinlichkeit tatsächlich auf den Besuch einer Einrichtung zurückgeführt werden kann, und nicht dadurch bedingt ist, dass Familien mit besseren Deutschkenntnissen beispielsweise häufiger Betreuungseinrichtungen nutzen.

Dieses Resultat verweist auf die sehr bedeutsame Rolle von frühen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Frühe Betreuungseinrichtungen scheinen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wichtige Orte zu sein, um mit deutschsprachigen Personen in Kontakt zu treten,

---

<sup>28</sup> Der Vergleich der beiden Gruppen erfolgte mittels univariater Varianzanalyse. Als abhängige Variable dienten die mit dem DaZ-E gemessenen Deutschkenntnisse und als Gruppierungsvariable der Besuch einer familienergänzenden Einrichtung (nein/ja). Als Kontrollvariablen wurden das Alter, das Geschlecht, die Nationalität, die elterlichen Deutschkenntnisse und die Kontakthäufigkeit zu deutschsprachigen Personen verwendet. Die Analyse bezieht sich auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache der Querschnittstichprobe.

erste Erfahrungen in der deutschen Sprache zu sammeln und Deutschkenntnisse aufzubauen oder zu erweitern.

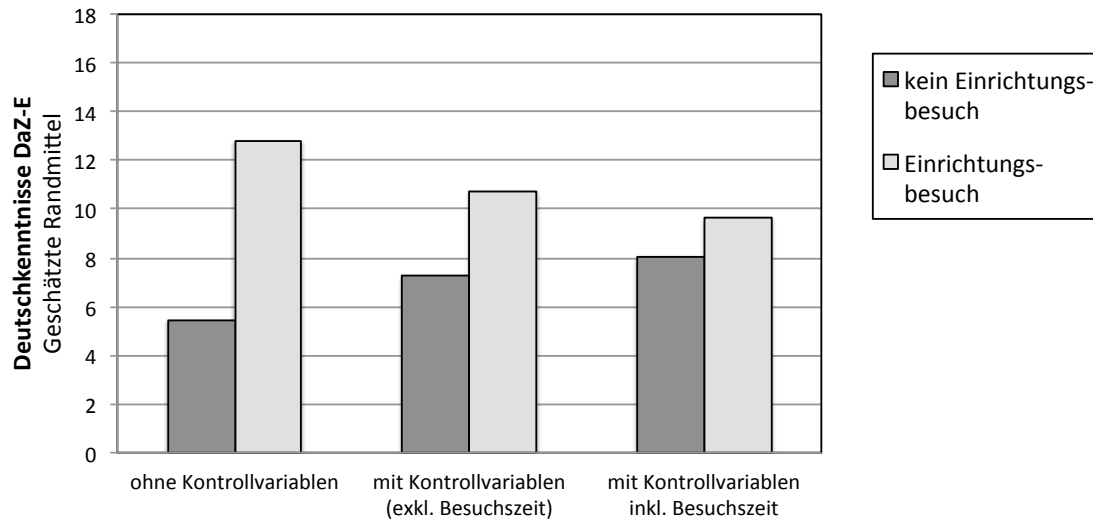


Abbildung 2. Vergleich der Deutschkenntnisse von Kindern mit und Kindern ohne Einrichtungsbesuch<sup>29</sup>.

## 5.2 Umfang des Einrichtungsbesuchs

Im zweiten Schritt widmen wir uns der Frage, ob bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache mit zunehmendem Betreuungsumfang in einer Einrichtung höhere Deutschkenntnisse zu erwarten sind. Zur Untersuchung dieser Frage wurde der von den Eltern angegebene wöchentliche extrafamiliäre Betreuungsumfang verwendet. Kinder, die zu diesem Zeitpunkt ausschliesslich familial betreut wurden, gingen mit 0 Stunden extrafamiliärer Betreuungszeit in die Berechnungen ein. Bei Kindern, die gleichzeitig mehrere Einrichtungen besuchten, wurden die Anzahl Stunden der verschiedenen Einrichtungen aufsummiert.

<sup>29</sup> Die drei durchgeführten Gruppenvergleiche zwischen Kindern mit und Kindern ohne Einrichtungsbesuch ergaben alle einen signifikanten Effekt zugunsten von Kindern mit einem Einrichtungsbesuch. 1. Säulenpaar, ohne Kontrollvariablen:  $F(1, 774) = 197.97, p < .001, \eta^2_{\text{partial}} = .204$ ; 2. Säulenpaar, mit Kontrollvariablen:  $F(1, 729) = 47.77, p < .001, \eta^2_{\text{partial}} = .062$ ; 3. Säulenpaar, mit Kontrollvariablen und Betreuungszeit:  $F(1, 704) = 9.61, p < .01, \eta^2_{\text{partial}} = .013$  (Abbildung 2).



Der durchschnittliche extrafamiliäre Betreuungsumfang über die gesamte Stichprobe der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache lag bei 9.4 Stunden pro Woche (inkl. Kinder mit ausschliesslich familialer Betreuung) und derjenige der Gruppe der Kinder mit extrafamiliärer Betreuung bei 18.4 Stunden (Kinder mit ausschliesslich familialer Betreuung nicht eingeschlossen). Bei den Kindern mit einem Tagesheim- oder Krippenbesuch beträgt der durchschnittliche extrafamiliäre Betreuungsumfang gemäss Angaben der Eltern 26.4 Stunden pro Woche ( $SD = 11.6$  Stunden) und ist erwartungsgemäss höher als bei Kindern mit einem Spielgruppenbesuch mit einem durchschnittlichen Betreuungsumfang von 5.7 Stunden pro Woche ( $SD = 3.2$  Stunden). Betrachtet man die Gesamtgruppe, so ist zu erkennen, dass in Bezug auf den Betreuungsumfang beträchtliche interindividuelle Unterschiede bestehen und dieser von 0 bis zu 50 Stunden pro Woche reicht. In Tabelle 7 ist der Anteil von Kindern

*Tabelle 7*

Anzahl Stunden pro Woche in frühen Betreuungseinrichtungen (Betreuungsumfang)<sup>a</sup>

	Kinder mit Deutsch als Zweitsprache [ <i>n</i> = 776]	Kinder mit Deutsch als Erst- sprache [ <i>n</i> = 904]
0 Stunden <sup>b</sup>	49.9 %	21.8 %
1-7 Stunden	15.0 %	18.0 %
7-14 Stunden	7.6 %	7.5 %
14-21 Stunden	8.9 %	23.5 %
21-28 Stunden	5.3 %	13.4 %
28-35 Stunden	5.0 %	8.8 %
> 35 Stunden	8.3 %	7.1 %
Total	100 %	100 %
Durchschnittlicher Betreuungsum- fang [SD]	<i>M</i> = 9.4 Stunden [ <i>SD</i> = 13.5 Stunden]	<i>M</i> = 14.8 Stunden [ <i>SD</i> = 13.5 Stunden]

*Anmerkungen.* <sup>a</sup>Stand Februar 2013 der Kinder der Querschnittstichprobe; <sup>b</sup>Kinder mit ausschliesslich familialer Betreuung. *N* = 1680.

differenziert nach dem Betreuungsumfang in frühen Betreuungseinrichtungen aufgeführt. In der mittleren Spalte sind Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und in der hintersten Spalte Kinder mit Deutsch als Erstsprache aufgeführt.

Der Vergleich der beiden Gruppen zeigt, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache seltener eine Einrichtung besuchten als Kinder mit Deutsch als Erstsprache (50.1 % versus 78.2 %). Zudem war der durchschnittliche Betreuungsumfang um rund einen Drittel geringer als bei deutschsprachigen Kindern (9.4 Stunden versus 14.8 Stunden).

*Tabelle 8*

Effekt des Betreuungsumfangs und der Betreuungsdauer auf die Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Prädiktoren	Modell 1			Modell 2			R <sup>2</sup>
	$\beta$	<i>T</i>	<i>p</i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>p</i>	
Alter	.15	5.28	< .001	.12	4.75	< .001	
Geschlecht	.02	.80	.422	.03	1.30	.196	
Nationalität	-.01	.22	.828	.00	.10	.918	
Deutsch Eltern <sup>a</sup>	.26	8.70	< .001	.29	10.31	< .001	
Kontakte <sup>b</sup>	.55	19.65	< .001	.37	12.09	< .001	.44
Betreuungsumfang <sup>c</sup>				.11	2.93	.004	
Betreuungsdauer <sup>d</sup>				.27	7.62	< .001	.53

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> Deutschkenntnisse der Eltern, <sup>b</sup> Kontakte zu deutschsprachigen Kindern und Erwachsenen, <sup>c</sup> Betreuungsumfang (in Anzahl Stunden pro Woche) in einer extrafamilialen Betreuungseinrichtung, <sup>d</sup> Betreuungsdauer (in Monaten seit dem Beginn der Betreuung) in einer extrafamilialen Einrichtung. *N* = 742.

Die Resultate der Analysen zum Ausmass der Betreuung ergaben einen signifikanten positiven Effekt des Betreuungsumfangs<sup>30</sup> auf die Deutschkenntnisse (Tabelle 8). Kinder mit

<sup>30</sup> Die statistischen Analysen zum Betreuungsumfang (Unterkapitel 4.2) und zur Betreuungsdauer (Unterkapitel 4.3) wurden mittels multipler Regression mit den Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, Nationalität, elterliche Deutschkenntnisse und Kontakt zu deutschsprachigen Kindern und Erwachsenen berechnet. Als abhängige Variable wurden die Deutschkenntnisse und als Prädiktoren die Betreuungsumfang [in Anzahl Stunden pro

Deutsch als Zweitsprache, die einen höheren stundenmässigen Betreuungsumfang (in Anzahl Stunden pro Woche) erfuhren, verfügten über signifikant höhere Deutschkenntnisse ( $\beta = .112$ ,  $p < .01$ ). Bis zu einem extrafamilialen Betreuungsumfang von 20 Stunden pro Woche bestand eine nahezu lineare Beziehung zwischen der Anzahl Stunden in einer frühen Bildungs- und Betreuungseinrichtung und den Deutschkenntnissen der Kinder (Abbildung 3).

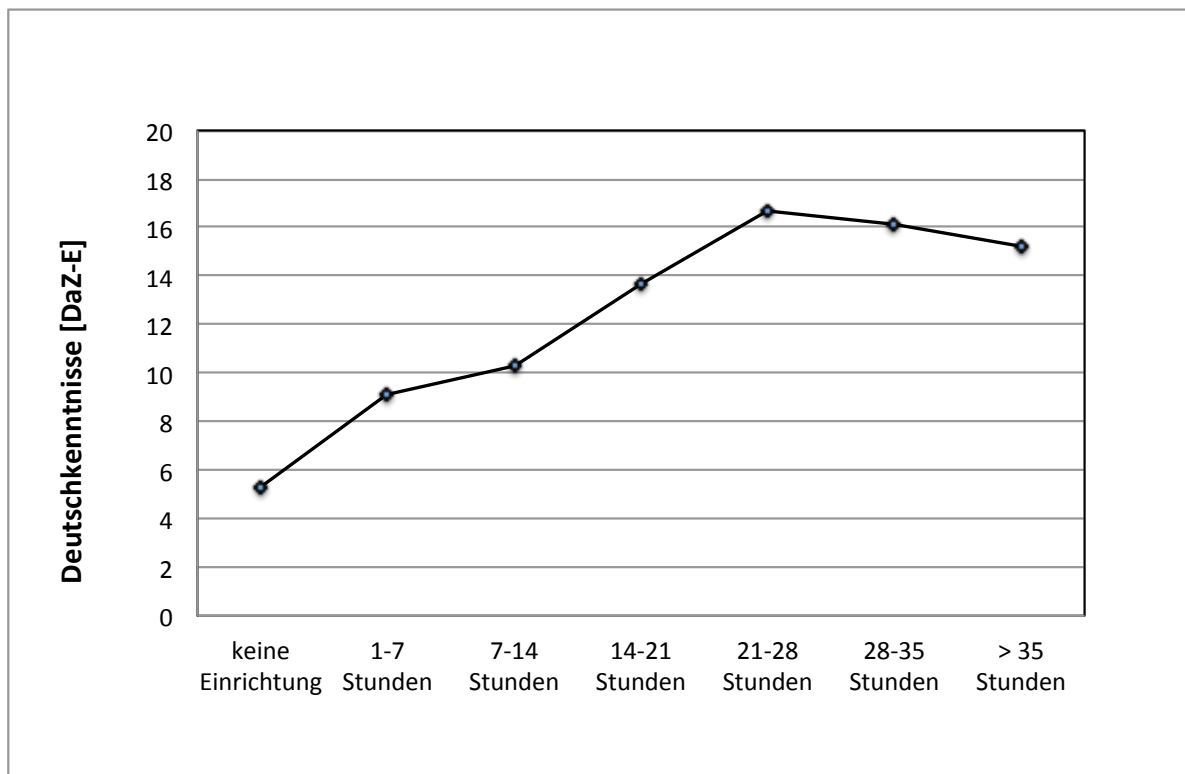


Abbildung 3. Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, differenziert nach dem Betreuungsumfang [in Anzahl Stunden pro Woche].

Dies bedeutet, dass im Stundenspektrum von 0 bis 20 Stunden mit jeder zusätzlichen extrafamilialen Betreuungsstunde höhere Deutschkenntnisse zu erwarten sind. Ab einem Betreuungsumfang von über 20 Stunden war jedoch eine Abflachung der Kurve festzustellen, was darauf hinweist, dass bei hohem Betreuungsumfang (> 20 Stunden) die Wirkung zusätzlicher Betreuungsstunden auf die Deutschkenntnisse abnimmt. Worauf dies zurückgeführt werden muss, kann im Rahmen dieser Studie nicht abschliessend geklärt werden. Insgesamt deuten

---

Woche] und der Betreuungsdauer [in Anzahl Monaten] verwendet. Die Berechnungen beziehen sich auf die Teilstichprobe der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache der Querschnittstichprobe (Tabelle 5).

die Ergebnisse jedoch darauf hin, dass bei rund 80 % der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache<sup>31</sup> bei einer Erweiterung des wöchentlichen Betreuungsumfangs in frühen Bildungseinrichtungen eine Verbesserung der Deutschkenntnisse zu erwarten wäre.

### 5.3 Dauer des Besuchs der Betreuungseinrichtung

Neben dem Umfang der Betreuung interessiert die Frage, wie lange – d.h. wie viele Monate – ein Einrichtungsbesuch durchschnittlich dauern muss, damit ein positiver Effekt auf die Deutschkenntnisse erzielt werden kann. Um diese Frage zu ergründen, wurde das im Elternfragebogen DaZ-E angegebene Eintrittsdatum in die frühe Betreuungseinrichtung verwendet und daraus die Betreuungsdauer errechnet. Zum Zeitpunkt der Erhebung im Februar 2013 betrug die durchschnittliche extrafamiliäre Betreuungsdauer bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache 25 Wochen, variierte interindividuell aber stark. Das Spektrum reichte von 0 bis 180 Monaten. Die Analyse der Betreuungsdauer ergab ein ähnliches Muster wie diejenige des stundenmässigen Betreuungsumfangs (siehe Abbildung 3). Es zeigte sich auch hier ein signifikant positiver Effekt auf die Deutschkenntnisse ( $\beta = .27, p < .001$ , Tabelle 8). Je länger die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache die Gelegenheit hatten, eine frühe Betreuungseinrichtung zu besuchen, desto besser waren ihre Deutschkenntnisse zum Zeitpunkt der Sprachstanderhebung (Abbildung 4). Wird der Zusammenhang differenzierter betrachtet, so ist zu erkennen, dass bis zu einer Dauer von 24 Monaten ein linearer Zusammenhang zwischen der Betreuungsdauer und den Deutschkenntnissen besteht. Unterschiede in den Deutschkenntnissen waren bereits nach wenigen Monaten festzustellen: Kinder, die seit einem halben ( $p < .001$ ) oder einem ganzen Jahr ( $p < .001$ ) eine Einrichtung besuchten, unterschieden sich bereits signifikant in den Deutschkenntnissen von ihren Gleichaltrigen, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine extrafamiliäre Betreuung erfuhren (Kontrastanalysen). Nach dem linearen Anstieg war auch hier eine Abflachung der Kurve festzustellen. Dies bedeutet, dass bei Kindern, die eine Betreuungsdauer von über zwei Jahren aufweisen, bei noch früherem Eintritt in die Einrichtung keine höheren Deutschkenntnisse zu erwarten sind. Bei der Interpretation dieses Zusammenhangsmusters gilt es zu bedenken, dass in dieser Stichprobe eine lange

---

<sup>31</sup> 78.6 % der Kinder wiesen einen Betreuungsumfang von  $< 20$  Stunden auf und würden in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse entsprechend von einer Erhöhung des Betreuungsumfangs profitieren.

Betreuungsdauer mit einem Eintritt in die Einrichtung in den ersten eineinhalb Lebensjahren einher geht. Entsprechend könnte die Abflachung der Kurve mit dem Umstand zusammenhängen, dass in den ersten eineinhalb Lebensjahren der Aufbau allgemeinkommunikativer Kompetenzen, und weniger der Aufbau deutschspezifischer Kompetenzen, im Vordergrund steht. Insgesamt zeigen die Resultate zur Betreuungsdauer, dass mit jedem zusätzlichen Monat, den die Kinder früher in eine Einrichtung eintreten können, höhere Deutschkenntnisse zu erwarten sind.

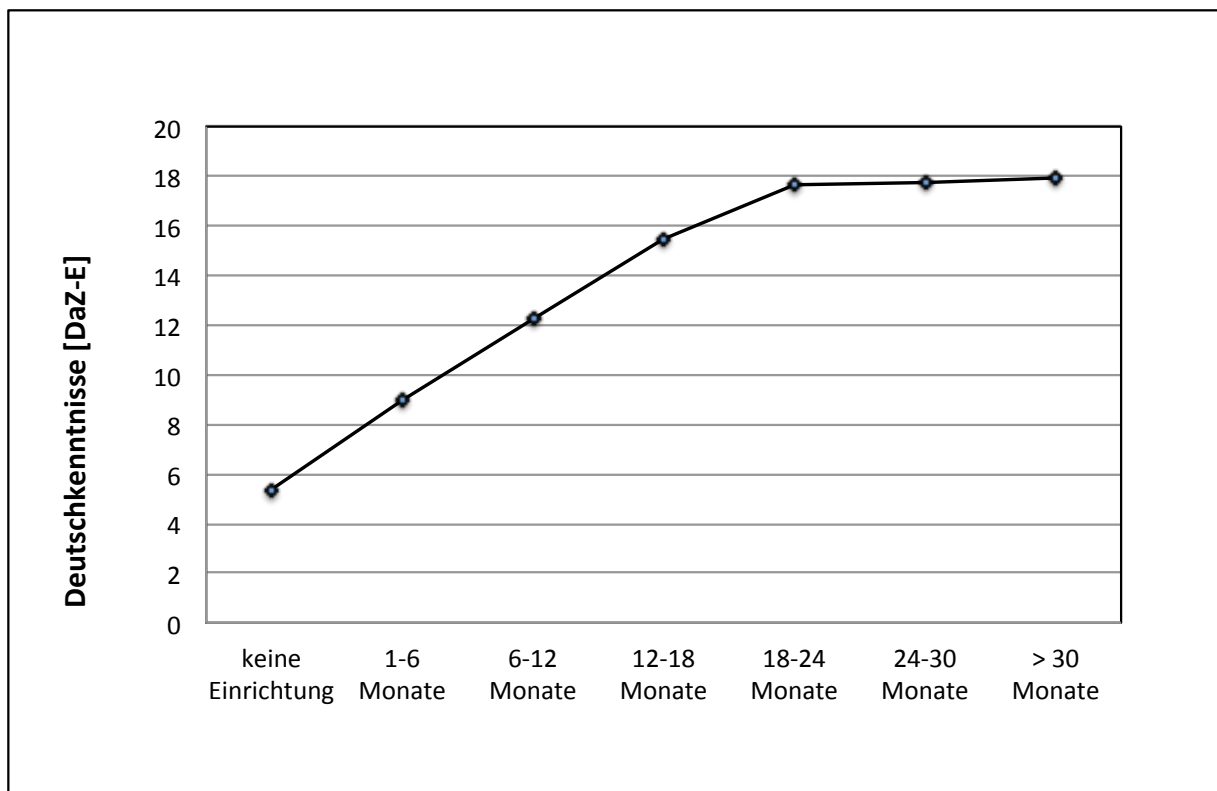


Abbildung 4. Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, differenziert nach der Betreuungsdauer [in Anzahl Monaten].

Stellt man den stundenmässigen Betreuungsumfang der Betreuungsdauer gegenüber, ergibt sich ein nahezu doppelt so grosser Effekt für die Betreuungsdauer ( $\beta_{\text{Umfang}} = .11$  versus  $\beta_{\text{Dauer}} = .27$ ). Das heisst, dass Sprachförderinterventionen einen umso grösseren Effekt zeigten, je früher Kinder in eine Bildungseinrichtung einbezogen werden. Im Hinblick auf allfällige Optimierungen des Basler Sprachförderangebots scheint es sinnvoll, insbesondere die Dauer

beziehungsweise den Eintrittszeitpunkt in den Fokus zu nehmen, da diese im Vergleich zum zeitlichen Stundenpensum für den Deutschspracherwerb besonders bedeutsam zu sein scheint.

#### **5.4 Sprachförderung während zwei Halbtagen für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen**

Das Baslerische Schulgesetz<sup>32</sup> sieht vor, dass Kinder, die eineinhalb Jahre vor Kindergarten eintritt über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, während eines Jahres an zwei Halbtagen pro Woche eine frühe Betreuungseinrichtung mit integrierter Sprachförderung besuchen müssen. Im Folgenden wird darauf eingegangen, ob dieser Besuchsumfang einer extrafamilialen Einrichtung den Kindern mit geringen Deutschkenntnissen bei Kindergarteneintritt zu signifikant besseren Deutschkenntnissen verhilft.

Um diese Fragestellung zu analysieren, wurden zwei Gruppen von Kindern mit geringen Deutschkenntnissen<sup>33</sup> aus der Längsschnittstichprobe miteinander verglichen: Zum einen Kinder, die eine frühe Betreuungseinrichtung im Umfang von 3-6 Stunden pro Woche besuchten (mit Intervention,  $n = 29$ ) und Kinder, die keine Einrichtung besuchten (ohne Intervention,  $n = 42$ ). Bei beiden Gruppen wurden die Deutschkenntnisse zwei Mal erfasst: Im Alter von 41.97 Monaten ( $SD = 4.39$ ) und, rund 15 Monate später bei Kindergarteneintritt. Dadurch konnte untersucht werden, wie sich die Deutschkenntnisse der Kinder über einen grösseren Zeitraum veränderten.

Die Analysen<sup>34</sup> zeigten auf, dass Kinder mit Intervention über die Zeitspanne von 15 Monaten signifikant *grössere Fortschritte* in ihren Deutschkenntnissen erzielten als Kinder ohne Intervention ( $F(1, 66) = 9.50, p_{einseitig} < .01, \eta_p^2 = .13$ ; Abbildung 5). Kinder, die während zwei Halbtagen pro Woche eine frühe Einrichtung besuchten, verfügten entsprechend bei Kindergarteneintritt über bessere Deutschkenntnisse als ihre Gleichaltrigen mit Deutsch als Zweit-

---

<sup>32</sup> Schulgesetz Kanton Basel-Stadt, § 56a siehe: <http://www.gesetzessammlung.bs.ch/>

<sup>33</sup> „Ausreichende Deutschkenntnisse“ wurden gemäss den Kriterien des Erziehungsdepartements Basel-Stadt definiert.

<sup>34</sup> Die statistischen Analysen zum Betreuungsumfang wurden mittels ANCOVA mit Messwiederholung berechnet. Als Zwischensubjektfaktor wurde der Betreuungsumfang (keine Intervention vs. Intervention) und die zwei Innersubjektfaktoren Deutschsprachkenntnisse und Messzeitpunkt integriert. Das Alter, die elterlichen Deutschkenntnisse und die Kontakthäufigkeit zu deutschsprachigen Personen wurden als Kontrollvariablen eingesetzt.

sprache ohne Intervention ( $F(1, 66) = 7.60, p_{\text{einseitig}} < .05, \eta_p^2 = .10$ ).<sup>35</sup>

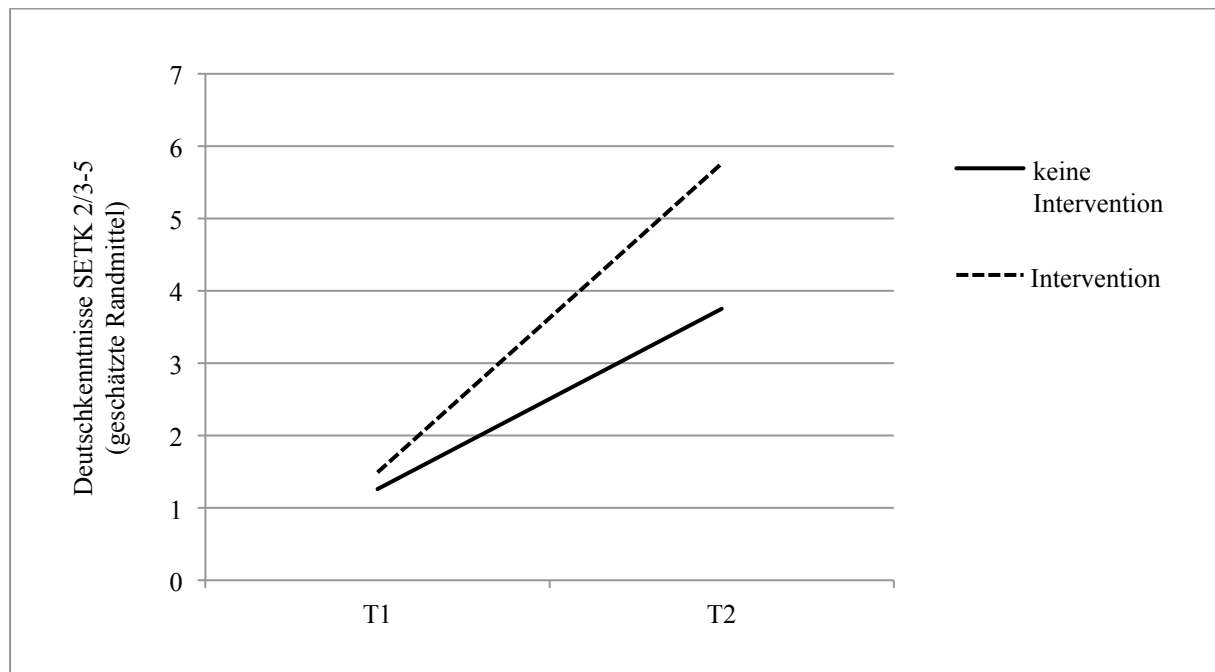


Abbildung 5. Längsschnittliche Analysen der Deutschkenntnisse der Kinder mit Intervention und Kindern ohne Intervention ( $n = 71$ )<sup>36</sup>

Die Analysen zeigten also, dass Kinder mit geringen Deutschkenntnissen von einem Besuch einer extrafamilialen Betreuungseinrichtung zu profitieren schienen, was sich in einem grösseren Leistungsanstieg im Vergleich zu Gleichaltrigen mit geringen Deutschkenntnissen jedoch ohne Einrichtungsbesuch niederschlug. Der Vorsprung der Kinder mit Intervention gegenüber den Kindern ohne Intervention entsprach dabei einem Entwicklungsfortschritt von 5 Monaten<sup>37</sup>, was als gross zu deuten ist. Vergleicht man hingegen die Deutschkenntnisse der

<sup>35</sup> Die beiden Gruppen unterschieden sich nicht in Bezug auf die Deutschkenntnisse zum ersten Messzeitpunkt ( $t = -.66, df = 72, p = .51$ ), der elterlichen Deutschkenntnisse ( $t = -1.16, df = 72, p = .25$ ) und des Kontakt zu deutschsprachigen Personen ( $t = -1.64, df = 70, p = .11$ ). Lediglich in Bezug auf das Alter unterschieden sich beide Gruppen signifikant voneinander ( $t = 2.08, df = 71, p = .04$ ): Kinder mit familienergänzender Betreuung waren zum zweiten Erhebungszeitpunkt jünger ( $M = 56.4$  Monate,  $SD = 3.5$  Monate) als Kinder ohne familienergänzende Betreuung ( $M = 58.3$  Monate;  $SD = 3.8$  Monate).

<sup>36</sup> Kovariaten sind Alter des Kindes, elterliche Deutschkenntnisse und Kontakt zu deutschsprachigen Personen ausserhalb der familienergänzenden Betreuungseinrichtung.

<sup>37</sup> Gemäss SETK-2 (Grimm, 2000)

Interventionsgruppe mit jenen von bilingualen Kindern mit ausreichenden Deutschkenntnissen zu Messzeitpunkt 1, zeigt sich, dass Kinder der Interventionsgruppe bei Kindergartenentrtritt rund 7 Monate hinter Kindern mit ausreichenden Deutschkenntnissen liegen. Das heisst, dass Kinder mit einer Intervention in Bezug auf die Deutschkenntnisse zwar grössere Sprachentwicklungsfortschritte verzeichnen als Gleichaltrige mit einem ähnlichen initialen Sprachentwicklungsstand ohne Intervention, jedoch die Kinder mit ausreichenden Deutschkenntnissen nicht aufholen können. Hierzu scheint ein Einrichtungsbesuch zu einem bedeutend grösseren Umfang und zu einem früheren Zeitpunkt notwendig zu sein.

Zu bedenken gilt es, dass zum Zeitpunkt der längsschnittlichen Erhebung des Projektes Zweitsprache der Einrichtungsbesuch noch freiwillig war. Gegebenenfalls sind die Unterschiede in den Deutschkenntnissen zwischen den beiden Interventionsgruppen nicht durch den Einrichtungsbesuch, sondern durch andere Einflussfaktoren zustande gekommen. Beispielsweise ist es möglich, dass sich Eltern, die ihr Kind in eine Einrichtung schickten von Eltern unterschieden, die sich dagegen entschieden. Dies kann basierend auf den vorliegenden Daten nicht abschliessend geklärt werden.

## 5.5 Lerneffekte jenseits von Betreuungsumfang und Betreuungsdauer

Abschliessend wenden wir uns einer Kategorie von Effekten zu, die gewissermassen über die unmittelbaren „Lerneffekte“ in einer frühen Betreuungs- und Bildungseinrichtung hinausweisen. In unseren Analysen wurde deutlich, dass der Besuch einer extrafamilialen Betreuungseinrichtung auch Effekte hat, die über die Effekte des Betreuungsumfangs und der Betreuungsdauer hinausgehen. Kinder, welche eine frühe Betreuungseinrichtung besuchten, verfügten über höhere Deutschkenntnisse als Kinder ohne Einrichtungsbesuch, auch wenn beim Gruppenvergleich<sup>38</sup> die *Betreuungszeit* als Kontrollvariable verwendet wurde (drittes Säulenpaar in Abbildung 2). Das bedeutet, dass die Unterschiede zwischen den beiden Populationen nicht ausschliesslich auf die Besuchsdauer und den Besuchsumfang zurückgeführt werden können.

---

<sup>38</sup> Der Vergleich erfolgte mittels univariater Varianzanalyse mit den Deutschkenntnissen als abhängige Variable und den zwei Gruppen (mit und ohne Einrichtungsbesuch) als unabhängige Variable. Um über die effektive Lernzeit hinausgehende Aussagen generieren zu können wurde zusätzlich zum Alter, Geschlecht, der Nationalität, den elterlichen Deutschkenntnissen, der Kontakthäufigkeit zu deutschsprachigen Personen ebenso die familienergänzende Betreuungszeit (Anzahl Stunden insgesamt) statistisch kontrolliert.



Über die Ursachen dieser Effekte können im Rahmen dieser Studie keine abschliessenden Antworten gegeben werden. Die erhobenen Daten erlauben es nicht, diese Frage systematisch zu untersuchen. Verschiedene Wirkmechanismen des Besuchs einer Einrichtung sind denkbar: Auf Ebene des Kindes ist es möglich, dass beispielsweise das Einnehmen einer neuen Rolle (z.B. Rolle des Spielgruppenkindes) Fortschritte in der Autonomieentwicklung nach sich ziehen, die sich positiv auf die Deutschkenntnisse auswirken. Zudem könnte durch den Besuch einer Betreuungseinrichtung auch der Kontakt und Austausch zwischen den Familien gestärkt und möglicherweise auch die Reflexion über die eigenen Erziehungsmuster gefördert werden, was einen positiven Effekt auf die gesamte Entwicklung des Kindes haben könnte. Möglich ist auch, dass es sich um Effekte handelt, die durch den sozioökonomischen Status oder die Bildungsnähe bedingt sind. Welche Wirkmechanismen hier spielen, wäre interessanter Gegenstand weiterer Forschungsarbeiten.

## 5.6 Fazit

Dieses Kapitel widmete sich der Frage, welchen Einfluss der Besuch einer extrafamilialen Einrichtung auf die Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hat.

Unsere Analysen zeigten, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache 18 Monate vor Kindergarteneintritt über bessere Deutschkenntnisse verfügten, wenn sie eine extrafamiliale Einrichtung besucht hatten. Zwar wiesen die längsschnittlichen Analysen darauf hin, dass Kinder mit geringen Deutschkenntnissen bereits bei einem Umfang von zwei Halbtagen pro Woche vom Besuch einer frühen Betreuungseinrichtung profitieren konnten und sich die Intervention des Kantons Basel-Stadt entsprechend als wirkungsvoll zeigte. Jedoch verdeutlichen die vorliegenden Ergebnisse auch, dass ein Einrichtungsbesuch vom Umfang von zwei Halbtagen pro Woche nicht ausreicht, um der Rückstand in den Deutschkenntnissen verglichen mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache aufzuholen. Dieses Resultat ist zwar ernüchternd. Bedenkt man jedoch, dass die meisten Wirksamkeitsstudien keinen bedeutsamen Effekt der Sprachförderung nachweisen konnten (Überblick in Stamm, 2014), ist es dennoch als positiv zu werten.

Wenn man beabsichtigt die Sprachförderung zu optimieren könnte einerseits bei einem grösseren Betreuungsumfang, andererseits bei einem früheren Eintrittszeitpunkt in eine frühkindliche Betreuungseinrichtung angesetzt werden. Dabei haben die vorliegenden Analysen verdeutlicht, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache dann maximal vom Einrichtungsbesuch

profitieren können, wenn der Umfang des Besuchs der frühen Betreuungseinrichtung bei 20 Stunden pro Woche liegt. Für die Entwicklung der Deutschkenntnisse von bilingualen Kindern noch relevanter als der Betreuungsumfang ist jedoch der Eintrittszeitpunkt: Ein früherer Eintritt in eine Betreuungsinstitution ist mit höheren Deutschkenntnissen verbunden.

Neben den Analysen zur Wirkung des Betreuungsumfangs und der Betreuungsdauer konnten die vorliegenden Resultate zeigen, dass der Besuch einer frühen Betreuungseinrichtung Effekte auf den Zweitspracherwerb hat, die über den Betreuungsumfang und die Betreuungsdauer hinausgehen. Das heisst, dass Kinder vom Besuch einer extrafamilialen Betreuungseinrichtung profitieren können unabhängig davon, wie häufig und seit wann sie diese besuchen. Dieses Resultat untermauert den Nutzen früher Bildungseinrichtungen und die Wichtigkeit verschiedener Entwicklungskontexte für Kinder, besonders wenn deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Ein Besuch extrafamilialer Betreuungseinrichtungen bietet dem Kind verschiedene Lerngelegenheiten. Insbesondere fremdsprachige Kinder können dabei entscheidend vom Einrichtungsbesuch profitieren, da sie hier einerseits in Kontakt mit deutschsprachigen Personen kommen und andererseits ein vielfältiges und breites Anregungsangebot für neue Erfahrung erleben können (OECD, 2006; Sylva et al., 2004). Zudem bietet der Einrichtungsbesuch von Kindern auch für die Eltern die Gelegenheit, mit deutschsprachigen Personen und mit dem Schweizerischen Bildungssystem in Kontakt zu kommen. Diese zusätzlichen Effekte sollten in der Diskussion über die Wirksamkeit der frühen Bildungseinrichtungen für Migrationsfamilien ebenfalls bedacht werden.

## 6 Einrichtungsqualität

Wie in den vorangehenden Kapiteln erläutert, können bilinguale Kinder wesentlich vom Besuch einer extrafamilialen Einrichtung profitieren. Nicht nur kommen sie dadurch in Kontakt mit der Lokalsprache, sondern lernen ebenfalls, sich in einer Gruppe einzufügen und können neue Aktivitäten ausprobieren. Die bisherige Forschung zeigte, dass der Besuch einer extrafamilialen Betreuungseinrichtung jedoch besonders dann als Bereicherung erlebt wird, wenn die Qualität der Betreuung als hoch gilt (vgl. Stamm, 2012).

In diesem Kapitel wird nun in einem ersten Schritt erläutert, was unter Betreuungsqualität extrafamilialer Einrichtung verstanden wird und wie hoch die Qualität in basel-städtischen Betreuungseinrichtungen einzuschätzen ist. In einem nächsten Schritt wird darauf eingegan-

gen, inwiefern die Betreuungsqualität mit den Deutschkenntnissen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Zusammenhang steht.

## 6.1 Dimensionen der Einrichtungsqualität

Die Zeiten sind vorbei, in denen die Hauptanforderung an eine extrafamiliäre Betreuungseinrichtung in der Aufsicht der Kinder lag. Heute werden hohe Qualitätsanforderungen an eine Einrichtung gestellt. Dies hat verschiedene Gründe. Einerseits werden heute mehr Kinder und in einem grösseren zeitlichen Umfang extrafamiliär betreut. Den Kitas und Spielgruppen kommt als Entwicklungskontext dementsprechend eine grössere Bedeutung zu. Andererseits hat die bisherige Forschung gezeigt, wie wichtig die Qualität in Betreuungseinrichtungen für die Entwicklung der Kinder ist, sie einen Entwicklungsunterschied von bis zu einem Jahr ausmachen kann (Stamm, 2012; Tietze, 1998). Aber was versteht man unter einer hohen Einrichtungsqualität? Gemäss Tietze und Kollegen (Tietze, Schuster, Grenner, & Rossbach, 2005) ist die Pädagogische Qualität in Einrichtungen „dann gegeben, wenn diese die Kinder körperlich, emotional, soziale und intellektuell fördern, ihrem Wohlbefinden sowie ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Bildung dienen und damit auch die Familien in ihrer Bildungs-Betreuungs- und Erziehungsverantwortung unterstützen.“ (S. 7). Die Einrichtungsqualität besteht dabei aus verschiedenen Dimensionen. Meist wird sie eingeteilt in die Strukturqualität, die Orientierungsqualität und die Prozessqualität (s. Viernickel & Schwarzer, 2009). Unter Strukturqualität werden die Rahmenbedingungen wie beispielsweise der Betreuungsschlüssel, die Qualifikation der Fachpersonen und die Ausstattung verstanden. Die Orientierungsqualität bezieht sich auf das professionelle Wissen, die Einstellung und die Reflexionsfähigkeit der pädagogischen Fachpersonen dieser Einrichtung. Die Prozessqualität beschreibt die Qualität der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind mit seiner sozialen und räumlichen Umgebung macht. Während die Struktur- und die Orientierungsqualität eher indirekt mit der Entwicklung der Kinder in Zusammenhang stehen, hat die Prozessqualität einen direkten Einfluss auf die soziale und kognitive Entwicklung der betreuten Kinder. Zwar sind die verschiedenen Qualitätsdimensionen miteinander verbunden, jedoch gilt insbesondere die Prozessqualität als relevant für die Entwicklung des Kindes (s. Pianta, Barnett, Burchinal, & Thornburg, 2009 als Überblick).

## 6.2 Prozessqualität in basel-städtischen Betreuungseinrichtungen

Um ein vollständiges Bild der Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung zu erhalten ist es also wichtig, den Fokus ebenfalls auf die Qualität des Betreuungssettings zu legen. Ein Ziel des Projekts <sup>ZWEIT</sup> *SPRACHE* war es deshalb, das Betreuungs- und Bildungssetting quantitativ zu analysieren.

Zur Einschätzung der Einrichtungsqualität wurden insgesamt 63 Betreuungseinrichtungen im Kanton Basel-Stadt während eines Halbtages besucht und in Absprache mit der Leitung Beobachtungen in Bezug auf die Qualität der Betreuungseinrichtung durchgeführt. Die Erhebung fand zwischen Herbst 2010 und Herbst 2011 statt. Als Dankeschön erhielten die pädagogischen Fachpersonen, die sich für diese Beobachtungssequenz zur Verfügung stellten, einen Büchergutschein im Wert von 20 Franken.

38 der Betreuungseinrichtung liessen sich der Kategorie Kindertagesstätte oder Tagesheime und 22 der Kategorie Spielgruppen zuordnen. Zwei Betreuungseinrichtungen galten als privater Kindergarten und eine Einrichtung als betreutes Spielen.

Als Beobachtungsinstrument diente die deutsche Version des international bewährten Instruments ECERS (KES-R, Tietze et al., 2005). Im Vordergrund stand dabei die Prozessqualität, die sich, wie oben erläutert, für die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes als besonders bedeutsam erwies (vgl. Pianta et al., 2009).

Anhand des KES-R wurden insgesamt 43 Merkmale auf einer Skala von 1 = ungenügend, 3 = minimal, 5 = gut und 7 = ausgezeichnet eingeschätzt. Diese Merkmale liessen sich einerseits zu einem Gesamtwert der pädagogischen Qualität aufsummieren, andererseits liess sich der KES-R in die Bereiche Platz und Ausstattung, Betreuung und Pflege der Kinder, Sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Eltern und Erzieherinnen unterteilen.

Als Ergänzung wurde in Anlehnung an die aktuelle Literatur (Fried & Briedigkeit, 2008) eine weitere Dimensionen zur sprachlichen Anregung in der Einrichtung erfasst. Die Aspekte, die diese Skala umfasst, bestehen aus der Individualebene (Erzieherin-Kind), der Gruppenebene (Erzieherin-Gruppe), der Peer-Ebene (Kind-Kind) sowie im Klima der Einrichtung. Dadurch wird die sprachliche Anregung in der Einrichtung differenzierter erfasst, als dies mit dem KES-R möglich ist.

In Tabelle 9 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Betreuungsqualität der besuchten Institutionen aufgeführt. Im Durchschnitt liess sich die globale Qualität der beobachteten Institutionen zwischen minimal und gut einordnen. In keinem der KES-R Bereiche übertraf der Mittelwert aller beurteilten Betreuungseinrichtungen das Prädikat gut (= 5). Die höchsten Werte wurden in den Dimensionen Interaktionen und Platz und Ausstattung erzielt. Die tiefsten Werte wurden in den Bereichen Aktivitäten und Eltern und Erzieherinnen erreicht. Der Bereich Aktivitäten erfasst dabei Merkmale wie das Vorhandensein von Aktivitäten und Anregungen der Erzieherinnen, die den Kindern ermöglichen, ihre Umwelt in vielfältiger Weise zu entdecken und ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Der Bereich Eltern und Erzieherinnen erfasst, inwiefern die Bedürfnisse der Erwachsenen umgesetzt werden – sowohl in Form von räumlichen Voraussetzungen wie auch der Einbezug der Eltern und Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung der Betreuungspersonen. Insgesamt zeigten sich zwischen den extrafamilialen Betreuungseinrichtungen beträchtliche Qualitätsunterschiede; so waren in den bewerteten Dimensionen Werte im praktisch ganzen Bewertungsspektrum zu finden.

*Tabelle 9*

Deskriptive Analysen der Prozessqualität in Betreuungseinrichtungen

Qualitätsdimension	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KES-R Total	2.17	6.58	4.24	.89
KES-R: Platz und Ausstattung	2.00	6.75	4.60	1.18
KES-R: Betreuung und Pflege	1.60	7.00	3.95	1.35
KES-R: Sprachliche und kognitive Anregung	1.75	6.75	4.21	1.02
KES-R: Aktivitäten	2.00	6.56	3.74	.95
KES-R: Interaktionen	2.00	7.00	4.86	1.67
KES-R: Strukturierung	1.33	7.00	4.55	1.42
KES-R: Eltern und Erzieherinnen	1.00	6.83	3.68	1.46
Sprachliche Anregung	3.35	7.00	5.08	.75

*Anmerkungen. N = 63*

Diese Analysen zeigten, dass die erfassten basel-städtischen Einrichtungen das Qualitätsprädikat „gut“ im Durchschnitt nicht erreichen. Vergleicht man dieses Resultat mit den Befunden anderer Studien, wird deutlich, dass auch Betreuungseinrichtungen aus anderen Ländern das Qualitätsprädikat „gut“ verfehlen (vgl. ECCE-Study Group, 1997; Tietze 1998). Das heisst, dass die Qualität der erfassten basel-städtischen Einrichtungen vergleichbar ist mit der Einrichtungsqualität in anderen Ländern. Die Analysen der basel-städtischen Einrichtungen zeigten jedoch auch auf, dass in Bezug auf die Qualität der Betreuungseinrichtungen klarer Verbesserungsbedarf besteht.

### **6.3 Bedeutung der Prozessqualität einer Einrichtung für die Deutschkenntnisse**

In einem weiteren Schritt wird darauf eingegangen, inwiefern die Einrichtungsqualität mit den Deutschkenntnissen in Zusammenhang steht.

Die Daten dieser Analysen stammten aus der Längsschnittstichprobe zu Messzeitpunkt 1 und umfassten 124 Kinder<sup>39</sup> mit Deutsch als Zweitsprache und Kinder mit Deutsch als bilinguale Erstsprache, die eine frühe Betreuungseinrichtung besuchten, zu der eine Qualitätseinschätzung vorlag.

Die Partialkorrelationen<sup>40</sup> zeigten, dass alle Qualitätsdimensionen bedeutsam mit den Deutschkenntnissen der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Zusammenhang standen. Dies bedeutet, dass alle Qualitätsbereiche für die Deutschkenntnisse fremdsprachiger Kinder bedeutsam waren. Die Effekte liessen sich insgesamt als klein bis mittel einordnen (Cohen, 1988), gingen jedoch über wichtige Einflussfaktoren auf die Deutschkenntnisse des Kindes, wie die elterlichen Deutschkenntnisse und die Betreuungsdauer, hinaus.

Im Hinblick auf bildungspolitische Interventionsbestrebungen lohnt es sich demnach, Investitionen zu tätigen, um die Prozessqualität der extrafamilialen Betreuungseinrichtung zu erhöhen. Dadurch können bilinguale Kinder und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bessere

---

<sup>39</sup> Zwischen den Kindern aus einer Betreuungseinrichtung mit Qualitätseinschätzung und Kinder aus einer Betreuungseinrichtung ohne Qualitätseinschätzung bestanden keine bedeutsamen Unterschiede in Bezug auf das Alter, die elterlichen Deutschkenntnisse, die Deutschkenntnisse der Kinder sowie die Besuchsdauer in der Institution (t-Tests, alle  $p > .05$ ).

<sup>40</sup> Kontrolliert wurde für das Alter des Kindes, die Betreuungsdauer sowie die elterlichen Deutschkenntnisse.

lokalsprachliche Kompetenzen erreichen, sie insbesondere dann vom Besuch einer frühkindlichen Einrichtung profitieren konnten wenn die Prozessqualität hoch war.

*Tabelle 10*

Partialkorrelation der Qualitätsdimensionen extrafamiliärer Betreuungseinrichtungen mit den Deutschkenntnissen

Qualitätsdimension	SETK-2
KES-R total	.26**
KES-R: Platz und Ausstattung	.21*
KES-R: Betreuung und Pflege	.17*
KES-R: Sprachliche und kognitive Anregung	.19*
KES-R: Aktivitäten	.18*
KES-R: Interaktionen	.19*
KES-R: Strukturierung	.18*
KES-R: Eltern und Erzieherinnen	.23**
Sprachliche Anregung	.23**

*Anmerkungen.* Kontrolliert wurde für das Alter des Kindes, die Betreuungsdauer sowie die elterlichen Deutschkenntnisse. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ .  $N = 124$

## 6.4 Fazit

Die extrafamiliären Betreuungseinrichtungen als Entwicklungskontexte haben in den letzten Jahren an Bedeutung zugenommen. Wie in vorangehenden Kapiteln erläutert, können Kinder vom Besuch einer Einrichtung profitieren. Die Forschung hat gezeigt, dass dabei die Qualität der Einrichtung von zentraler Bedeutung ist, um abzuschätzen, inwiefern ein Kind von einem Einrichtungsbesuch profitieren kann. Die Prozessqualität – die Interaktionen zwischen Kind und Umgebung – gilt dabei als besonders relevant für die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes (vgl. Pianta et al., 2009).

Unsere Analysen verdeutlichen, dass alle Dimensionen der Prozessqualität mit den Deutschkenntnissen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Zusammenhang stehen. Dieser Zusammenhang geht dabei über das Alter, die elterlichen Deutschkenntnisse und die Betreu-

ungsdauer hinaus, die sich als wesentliche Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb erwiesen hatten. Die Analysen zeigten des Weiteren, dass sich die Prozessqualität in den baselstädtischen Einrichtungen im Durchschnitt als mittelmässig bezeichnen liess. Die tiefsten Werte wurden dabei in den Bereichen Aktivitäten und Eltern und Erzieherinnen erfasst. Die höchsten Werte waren in den Bereichen Interaktionen und Platz und Ausstattung zu verorten. Verbesserungspotential zeigte sich jedoch in allen Bereichen der Prozessqualität, da keine der Bereiche das Qualitätsprädikat „gut“ erzielte. Um einen besseren Zweitspracherwerb und bessere Deutschkenntnisse zu ermöglichen, wären insbesondere Verbesserungen in Bezug auf die Qualität der Betreuungseinrichtungen erstrebenswert.

Ein Teil des Projektes «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» bestand darin, pädagogische Fachpersonen zum Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch“<sup>41</sup> der Berufsfachschule Basel zu motivieren. Der Lehrgang dauert zwei Jahre und wurde erstmals im Jahr 2009 lanciert. Zum Zeitpunkt der Qualitätserfassung (Herbst 2010/2011) hatten die wenigsten pädagogischen Fachpersonen diesen Lehrgang abgeschlossen, deshalb war es nicht möglich, die Auswirkungen des Lehrgangs auf die Qualitätsdimensionen zu erfassen. Inzwischen hat sich diese Weiterbildung jedoch weiter etabliert. Der Besuch des Lehrgangs könnte gegebenenfalls einen Einfluss auf das pädagogische Handeln der Fachpersonen und entsprechend einen Einfluss auf die Prozessqualität der Einrichtung haben. Es wäre möglich und wünschenswert, dass sich also die Qualität der Betreuungseinrichtung in den letzten drei Jahren, seit Erfassung der Einrichtungsqualität, mit der steigenden Anzahl an Besuchen dieser Weiterbildung zusätzlich verbessert hat. Dies kann jedoch anhand der vorliegenden Daten nicht abschliessend beantwortet werden und wäre Gegenstand einer weiteren Untersuchung.

---

<sup>41</sup> weitere Informationen zum Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch“ der Berufsfachschule Basel sind unter <<http://www.bfsbs.ch/weiterbildung>> verfügbar.



## 7 Schlussfolgerungen

Es lassen sich aus der noch laufenden Studie einige gesicherte Schlussfolgerungen des Projekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» ziehen.

### **Sprachstand, Sprachentwicklung und Sprachförderbedarf**

Ein Grossteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verfügte über erhebliche sprachliche Nachteile gegenüber deutschsprachigen Gleichaltrigen. Rund eineinhalb Jahre vor Beginn des Kindergartens waren vier von fünf Kindern mit Deutsch als Zweitsprache des Kantons Basel-Stadt nicht genügend auf die sprachlichen Anforderungen des Kindergartens vorbereitet. In der vollständigen Kohorte des Jahres 2013 hatten 40% aller Kinder einen Sprachförderbedarf.

In der Basler Stichprobe war verglichen mit ähnlichen Studien aus Deutschland und den USA sowohl der Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf höher als auch das Sprachniveau und das Sprachentwicklungstempo geringer ausgeprägt. Eineinhalb Jahre vor Kindergarteneintritt, im mittleren Alter von 3½ Jahren entsprach das Sprachniveau der Basler Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durchschnittlich einem Sprachentwicklungsalter von 24 Monaten eines monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindes. Beim Eintritt in den Kindergarten im Alter von durchschnittlich fünf Jahren lag das Sprachentwicklungsalter von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bei 32 Monaten. Der Anteil von Kindern mit einem Sprachförderbedarf bei Kindergarteneintritt zeigte sich zu diesem Zeitpunkt also als noch grösser als eineinhalb Jahre zuvor. Das bedeutet, dass die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Vorkindergartenjahr zwar Fortschritte in den Deutschkenntnissen erzielen, aufgrund ihres langsameren Entwicklungstempos sich die Kluft zwischen ihnen und Kindern mit Deutsch als Erstsprache aber weiter vergrössert. Ohne umfangreiche kompensatorische Massnahmen kann die festgestellte Vergrösserung der Kluft und damit eine weiter steigende Chancenungleichheit nicht verhindert werden.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Klassen auf Vorkindergarten- und Kindergartenstufe hinsichtlich der Sprachentwicklung eine äusserst heterogene Zusammensetzung aufweisen und sich das Deutschniveau einer Jahrgangsklasse über ein Sprachentwicklungsalter von mindestens vier Jahren erstreckt. Um diese Herausforderung bewältigen und die Kinder entsprechend ihrem individuellen Sprachstand fördern zu können, ist neben einer adäquaten Sprachstandeinschätzung ein differenzierter und individualisierter Unterricht erforderlich.

Dies stellt hohe Anforderungen an die Lehr- und Betreuungspersonen. Bildungspolitische Massnahmen könnten dazu beitragen, diesen hohen Anforderungen gerecht zu werden. Insbesondere das Allokieren zusätzlicher personeller Ressourcen und qualitativ hochstehende Aus- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachpersonen könnten zu einer Entspannung in dieser anspruchsvollen Situation beitragen.

Insgesamt deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass die Unterstützung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache tatsächlich zu einer Verbesserung der Deutschleistung führt, jedoch insbesondere im sprachlichen Bereich noch umfangreicher und intensiver als bis anhin ausfallen müsste, wenn die Kinder ausreichend auf den Kindergarten vorbereitet sein sollten.

### **Sprachkontexte von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache**

Hinsichtlich der Kontextbedingungen für den Zweitspracherwerb von Migrationskindern sind drei Punkte hervorzuheben: Erstens hat sich grundsätzlich gezeigt, dass der Kontakthäufigkeit zu deutschsprachigen Personen eine zentrale Rolle für den Zweitspracherwerb zukommt. Je häufiger Kindern die Möglichkeit gegeben ist, mit deutschsprachigen Personen zu interagieren, desto bessere Deutschkenntnisse sind festzustellen. Dies ist besonders beim Kontakt zu deutschsprachigen Gleichaltrigen der Fall. Ob die Kontakte bei Begegnungen zwischen befreundeten Familien oder im stärker strukturierten Spielgruppensetting erfolgen, scheint von nachgeordneter Bedeutung zu sein. Gemäss unseren Analysen sind beide Formen des Kontakts zu deutschsprachigen Personen bedeutsam. Jedoch scheinen gerade für Familien, die seit kurzem in Basel leben oder aus anderen Gründen noch wenige Kontakte zu deutschsprachigen Familien aufweisen, Quartierzentren und extrafamiliale Spiel- und Fördereinrichtungen eine geeignete Möglichkeit darzustellen, um mit der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen.

Zweitens erwies sich der Zeitpunkt des Erstkontakts zur deutschen Sprache als sehr relevant. Kinder, die bereits seit ihrem zweiten Lebensjahr mit deutschsprachigen Personen Kontakt hatten, wiesen einen deutlichen Vorsprung beim Deutschspracherwerb auf. Dieser Befund legt nahe, dass ein früher und kontinuierlicher Kontakt zur deutschen Sprache im Hinblick auf ausreichende Deutschkenntnisse im Kindergarten von besonderer Bedeutung ist.

Drittens sind bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache weniger die Deutschkenntnisse der Familienmitglieder, sondern viel mehr extrafamiliale Kontakte bedeutsam. Kinder mit älteren Geschwistern weisen keinen Vorteil beim Deutschspracherwerb auf. Die Sprachkenntnisse

der Kinder stehen zwar in Zusammenhang mit den Deutschkenntnissen der Eltern, scheinen jedoch nicht ursächlich durch diese bedingt. Diese Resultate sind in Übereinstimmung mit neueren Studien, wonach insbesondere der Kontakt zu Personen der jeweiligen Muttersprache von Relevanz ist und der Kontakt zu Zweitsprachlernenden, wie es Geschwister und Eltern häufig sind, weniger ins Gewicht fällt. Für eine umfassende Verbesserung der Deutschkenntnisse der Kinder scheint es folglich vor allem zweckmässig, den Zugang zu deutschsprachigen Personen im Quartier und zu Spiel- und Lernangeboten zum Beispiel mit Informationen, finanzieller Unterstützung oder passenden Angeboten zu verbessern und die Eltern über die Wichtigkeit der Erstsprache und die sprachliche und kulturelle Anregung wie sprachliche und kulturelle Aktivitäten und Bibliotheken zu informieren.

### **Einfluss des Besuchs einer extrafamilialen Einrichtung auf die Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hat.**

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verfügten 18 Monate vor Kindergarteneintritt über bessere Deutschkenntnisse, wenn sie eine extrafamiliale Einrichtung besucht hatten. Zwar wiesen die längsschnittlichen Analysen darauf hin, dass Kinder mit geringen Deutschkenntnissen bereits bei einem Umfang von zwei Halbtagen pro Woche vom Besuch einer frühen Betreuungseinrichtung profitieren konnten und sich die selektiv obligatorische Intervention des Kantons Basel-Stadt als wirkungsvoll zeigte. Jedoch verdeutlichen die Ergebnisse auch, dass ein Einrichtungsbesuch vom Umfang von zwei Halbtagen pro Woche nicht ausreicht, um den Rückstand in den Deutschkenntnissen verglichen mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache aufzuholen. Dieses Resultat ist ernüchternd. Bedenkt man jedoch, dass die Intervention einerseits den sprachlichen Rückstand zumindest reduzieren konnte und dass die meisten Wirksamkeitsstudien andererseits keinen bedeutsamen Effekt der Sprachförderung nachweisen konnten, sind die vorliegende Befunde als positiv zu werten.

Wenn man beabsichtigt, die Sprachförderung zu optimieren, kann sowohl bei einem grösseren Betreuungsumfang wie bei einem früheren Eintrittszeitpunkt in eine frühkindliche Betreuungseinrichtung angesetzt werden. Dabei haben die vorliegenden Analysen verdeutlicht, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache dann maximal vom Einrichtungsbesuch profitieren können, wenn der Umfang des Besuchs der frühen Betreuungseinrichtung bei 20 Stunden pro Woche liegt. Für die Entwicklung der Deutschkenntnisse von bilingualen Kindern relevanter als der Betreuungsumfang ist jedoch der Eintrittszeitpunkt in das extrafamiliale Betreuungs-

setting: Ein früherer Eintritt in eine Betreuungsinstitution ist mit höheren Deutschkenntnissen verbunden.

Neben den Analysen zur Wirkung des Betreuungsumfangs und der Betreuungsdauer konnten die vorliegenden Resultate zeigen, dass der Besuch einer frühen Betreuungseinrichtung zusätzliche Wirkung hat. Das heisst, dass Kinder vom Besuch einer extrafamilialen Betreuungseinrichtung generell profitieren, unabhängig davon wie häufig und seit wann sie diese besuchen. Dieses Resultat untermauert den Nutzen früher Bildungseinrichtungen und die Wichtigkeit verschiedener Entwicklungskontexte für Kinder, besonders wenn deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Ein Einrichtungsbesuch bietet dem Kind verschiedene Lerngelegenheiten. Insbesondere fremdsprachige Kinder können dabei entscheidend vom Einrichtungsbesuch profitieren, da sie einerseits in Kontakt mit deutschsprachigen Personen kommen und andererseits ein vielfältiges und breites Anregungsangebot für neue Erfahrung erleben können. Zudem bietet der Einrichtungsbesuch von Kindern auch für deren Eltern Gelegenheit, mit deutschsprachigen Personen und mit dem Schweizerischen Bildungssystem in Kontakt zu kommen. Dieser Mehrwert sollte in der Diskussion über die Wirksamkeit der frühen Bildungseinrichtungen für Migrationsfamilien nicht vergessen werden.

### **Prozessqualität der frühen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen**

Die extrafamilialen Betreuungseinrichtungen als Entwicklungskontext haben in den letzten Jahren an Bedeutung zugenommen. Wie in vorangehenden Kapiteln erläutert, können Kinder vom Besuch einer Einrichtung profitieren. Die Forschung hat gezeigt, dass dabei die Qualität der Einrichtung von eminenter Bedeutung ist, inwiefern ein Kind von einem Einrichtungsbesuch profitieren kann. Die Prozessqualität – die Interaktionen zwischen Kind und Umgebung – gilt dabei als besonders relevant für die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes.

Unsere Analysen verdeutlichten, dass alle Dimensionen der Prozessqualität mit den Deutschkenntnissen bilingualer Kinder in Zusammenhang stehen. Dieser Zusammenhang geht dabei über die elterlichen Deutschkenntnisse und die Betreuungsdauer hinaus, die sich als wesentliche Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb erwiesen hatten. Die Prozessqualität in den basel-städtischen Einrichtungen lässt sich als mittelmässig bezeichnen; dieser Befund entspricht demjenigen internationaler Vergleichsforschung zur Prozessqualität. Verbesserungspotential zeigte sich in allen Bereichen der Prozessqualität. Im Mittel erreichte keiner der erfassten Bereiche das international standardisierte Qualitätsprädikat „gut“. Um einen besseren

Zweitspracherwerb und bessere Deutschkenntnisse zu ermöglichen, wären Verbesserungen in Bezug auf die Qualität der Betreuungseinrichtungen erstrebenswert.

Projektbegleitend konnten pädagogische Fachpersonen den Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch“ der Berufsfachschule Basel besuchen. Der Lehrgang ist auf zwei Jahre ausgelegt und wurde erstmals im Jahr 2009 angeboten. Zum Zeitpunkt der Qualitätserfassung in den Jahren 2010 und 2011 hatten die wenigsten pädagogischen Fachpersonen diesen Lehrgang abgeschlossen. Inzwischen hat sich diese Weiterbildung etabliert. Der Besuch des Lehrgangs könnte gegebenenfalls einen Einfluss auf das pädagogische Handeln der Fachpersonen und einen Einfluss auf die Prozessqualität der Einrichtung haben. Es wäre möglich und wünschenswert, dass sich also die Qualität der Betreuungseinrichtung in den letzten drei Jahren mit der steigenden Anzahl an Besuchen dieser Weiterbildung parallel verbessert hat. Dies kann anhand der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden und wäre Gegenstand einer weiteren Untersuchung.

### **Befundlage zusammengefasst**

Vier von fünf Kindern mit Deutsch als Zweitsprache haben 18 Monate vor Kindergarteneintritt einen Sprachförderbedarf.

Der Besuch einer extrafamilialen Bildungs- und Betreuungseinrichtung wirkt sich positiv auf die Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache aus.

Kinder mit geringen Deutschkenntnissen zeigen nach einem Jahr verbesserte Sprachleistung, wenn sie an zwei Halbtagen eine extrafamiliale Betreuungseinrichtung besuchen.

Auch wenn eine Leistungsverbesserung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorkindergartenjahr feststellbar ist, kann der sprachliche Rückstand im Vorkindergartenjahr nicht aufgeholt werden. Er vergrössert sich vielmehr gegenüber Kindern mit Deutsch als Erstsprache wegen der langsameren Deutschsprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Es ist trotzdem festzuhalten, dass die Intervention — extrafamiliale Betreuung an

zwei halben Tagen pro Woche während eines Jahres — relativ zu einem beschleunigten Sprachentwicklungstempo führt.

Es findet sich ein linearer Zusammenhang zwischen der wöchentlichen extrafamilialen Betreuungsdauer und den Deutschleistungen. Dieser nivelliert bei 20 Stunden pro Woche.

Die Zweitsprache Deutsch kann dann besonders gut gefördert werden, wenn der Sprachkontakt zu einem frühen Zeitpunkt erfolgt und wenn sich die primären Bezugspersonen um die Sprachentwicklung der Kinder bemühen.

Die Prozessqualität in den basel-städtischen Einrichtungen kann als *mittelmässig* bezeichnet werden. Dies entspricht den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien zur Prozessqualität. Bei der Prozessqualität der Einrichtungen besteht Verbesserungspotential.

Qualitätsstandards extrafamilialer Betreuungseinrichtungen wirken sich positiv auf den Sprachstand aus.

*Aufgrund des Forschungsdesigns konnte in dieser Studie nicht geklärt werden*

- inwiefern die Weiterbildung der Fachpersonen zu einer verbesserten Sprachförderung und sekundär zu höheren Deutschkenntnissen beiträgt,
- inwiefern didaktisch arrangierte Lernsettings den alleinigen Besuch einer Einrichtung übersteigen und
- inwiefern die Realisierung des selektiven Obligatoriums seit dem Jahr 2013 die Befunde der vor-obligatorischen Phase bestätigen.

## Literatur

- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*(4), 541-552.
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie, 35*(6), 449-464.
- Becker, B. (2010). Who profits most from early parental investments? The effects of activities inside and outside the family on German and Turkish children's language development. *Child Indicators Research, 3*, 29-46. doi: 0.1007/s12187-009-9048-4
- Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (2003). *Home Observation for Measurement of the Environment: Administration Manual*. Tempe, AZ: Family & Human Dynamics Research Institute, Arizona State University.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (second ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, C. R., Denner, J., & Lopez, E. M. (1999). Cultural brokers: Helping latino children on pathways toward success. *The Future of Children, 9*, 51-57. doi: 10.2307/1602705
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J.-Y., Wu, S., Su, J.-H., Burgess-Brigham, R., ... & Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research, 82*, 5-60. doi: 10.3102/003465431143 3587
- Dubowy, M., Ebert, S., Von Maurice, J., & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 40*, 124-134. doi: 10.1026/0049-8637.40.3.124
- Eicher, I., & Tsakmaki, B. (2009). Frühe bilinguale Diagnostik mit dem SETK-2 – Altersgruppe 2;0 bis 2;11. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär, 17*(4), 264-272.
- European Child Care and Education (ECCE) - Study Group (1997). *European Child Care and Education Study. Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Freie Universität Berlin. Final Report.
- Florack, A., & Quadflieg, C. (2002). Akkulturation und Selbstwert von Eritreern in Deutschland. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 33*, 157-167.

- Frey, A., Althaus, D., & Duhm, E. (2008). *Beobachtungsbogen für 3-bis 6-jährige Kinder: BBK 3-6; Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Frick, P. J. (1991). The Alabama parenting questionnaire. *Unpublished rating scale*. University of Alabama.
- Fried, L., & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Grimm, H. (2000). *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2001). *Sprachentwicklungstest für Kinder (SETK 3-5)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen - Ursachen - Diagnosen - Intervention - Prävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Grob, A., Hagmann-von Arx, P., & Meyer, C. S. (2009). *Intelligence and development scales: IDS; Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren*. Bern: Huber.
- 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*. Bern: Huber.
- Gut, J., Reimann, G., & Grob, A. (2012). Kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen: Können die Leistungen eines Kindes in den IDS dessen Schulleistungen drei Jahre später vorher-sagen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 213-220. doi: 10.1024/1010-0652/a000070
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social accep-tance for young children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49, 4-14. doi: 10.1037/a0027238



- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424. doi: 10.1017/S0142716407070221
- Jansen, H. (2002). *BISC: Bielefelder Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Jäkel, J., & Leyendecker, B. (2009). Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Volksschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 1-15.
- Jones, C., & Adamson, L. (1987). Language use in mother-child and mother-child-sibling interactions. *Child Development*, 58, 356-366. doi: 10.2307/1130512
- Keller, K., & Grob, A. (2013). Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 169-180. doi: 10.1024/1010-0652/a000102
- Keller, K., Troesch, L. M., & Grob, A. (in Vorb). Effects of sibship and birth order on language development of immigrant children.
- Kuger, S., Pflieger, K., Kluczniok, K., & Roßbach, S. (2005). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor-und Grundschulalter (BiKS), Teilprojekt 2*.
- Lanfranchi, A., & Schrottmann, E. (Hrsg.). (2004). *Kinderbetreuung ausser Haus - eine Entwicklungschance*. Bern: Haupt.
- Leyendecker, B., & de Houwer, A. (2011). Frühe bilinguale und bikulturelle Erfahrungen – Kindheit in zugewanderten Familien. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4., vollst. überarb. Aufl., S. 178-217). Bern: Huber.
- Lisker, A. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2006). *Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Perik: Beobachtungsbogen*. Freiburg: Herder.
- Moll, K., & Landerl, K. (2010). *SLRT-II-Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen der Teilkomponenten des Lesens und Schreibens*. Bern: Huber.

- OECD (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Paradis, J., Crago, M., & Genesee, F. (2003). French-English Bilingual Children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 46(2), 113-127.
- Paradis, J, Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual languages development and disorders. A handbook on bilingualism and second language learning* (2<sup>nd</sup> ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Petermann, F. (2010). *Sprachstandserhebungstest für Fünf-bis Zehnjährige (SET 5-10)*. Göttingen: Hogrefe.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49-88. doi: 10.1177/1529100610381908
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834-49. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 102-112.
- Ryder, A. G., Alden, L., & Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional?: A head-to-head comparison in the prediction of demographics, personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 49-65.
- Schulte-Haller, M. (2009). *Frühe Förderung, Forschung, Praxis und Politik im Bereich der Frühförderung: Bestandesaufnahme und Handlungsfelder*. Eidgenössische Kommission für Migrationsfrage EMK.

- Stamm, M. (2012). Qualität und Frühkindliche Bildung. Grundlagen und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung von vorschulischen Angeboten. *Dossier*, 12(3). Download unter [http://www.margritstamm.ch/component/docman/cat\\_view/4-dossiers.html?Itemid](http://www.margritstamm.ch/component/docman/cat_view/4-dossiers.html?Itemid)
- Stamm, M. (2014). Frühe Sprachförderung. Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann. *Dossier*, 14(1). Download unter [http://www.margritstamm.ch/component/docman/cat\\_view/4-dossiers.html?Itemid](http://www.margritstamm.ch/component/docman/cat_view/4-dossiers.html?Itemid)
- Stocké, V. (2005). *Idealistische Bildungsaspirationen. ZUMA-Informationssystem: Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version, 9.*
- Strohschein, L., Gauthier, A., Campbell, R., & Kleparchuk, C. (2008). Parenting as a dynamic process: A test of the resource dilution hypothesis. *Journal of Marriage and Family*, 70, 670-683. doi: 10.1111/j.1741-3737.2008.00513.x
- Sylva K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. The Final Report: Effective Pre-School Education (Vol. 12).* Institute of Education, University of London/Department for Education and Skills.
- Szagan, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch (5., vollst. überarb. Aufl.).* Weinheim: Beltz.
- Tellegen, P. J., Laros, J. A., & Petermann, F. (2007). *Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest.* Göttingen: Hogrefe.
- Tietze, T. Schuster, K. M., Grenner, K., & Rossbach, H. G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität.* Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten.* Weinheim: Beltz.
- Tomasello, M., & Farrar, M. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463. doi: 10.2307/1130423
- Ulich, M., & Mayr, T. (2004). *SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Begleitheft zum Beobachtungsbogen sismik.* Freiburg: Herder.

Viernickel, S., & Schwarz, S. (2009). *Expertise Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung - Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft- Kind-Relation*. Berlin: GEW. Download unter [http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise\\_gute\\_betreuung\\_web2.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web2.pdf)

Zollinger, B. (2007). *Die Entdeckung der Sprache*. Bern: Haupt.

## Anhang A: Instrumentendokumentation

Messzeitpunkte / Messinstrumente	Inhalt
<b>MZP T<sub>0</sub></b>	
Elternfragebogen DaZ-E (Keller & Grob, 2013)	Deutschkenntnisse
<b>MZP T<sub>1</sub> (Vorkindergartenjahr)</b>	
SETK-2/3-5 (Grimm, 2000, 2001)	Sprachstand (rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeiten)
Kommunikationskompetenz (Zollinger, 2007)	Sozialkommunikative Fähigkeiten, Interaktionsfähigkeit
SON-R (Tellegen, Laros, & Petermann, 2007)	Kognitive Fähigkeiten (Mosaik, Kategorien)
IDS (Grob, Reimann, Gut, & Frischknecht, 2013)	Erstsprache, Visuomotorik,
Eltern- und Beobachtungsfragebogen / Fragebogen für pädagogische Fachpersonen BBK (Frey, Duhm, & Althaus, 2008) CBQ (Putnam & Rothbart, 2006) SDQ (Goodman, 1997) (ab MZP T <sub>2</sub> ) APQ (Frick, 1991; Adapt. von Jäkel & Leyendecker, 2009) VIA (nur MZP T <sub>1</sub> ) (Ryder et al., 2000/ Florack & Quadflieg, 2002) BiKS (Kuger, Pflieger, Klucznik, & Roßbach) perik (Mayr & Ulich, 2006) sismik (Ulich & Mayr, 2004) Caregiver Interaction Scale (Arnett, 1989) HOME (Bradley & Caldwell, 2003) Bildungsaspiration (Stocké, 2005) Soziodemographie	Inhalt  Aufgabenorientierung, Sprache, Kommunikation, Feinmotorik Temperament Stärken und Schwächen Erziehungsverhalten  Akkulturation  Erziehungsziele, Sprachförderverhalten Kontaktfähigkeit und Exploration Gesprächsverhalten, Verständigungsprobleme Interaktionsverhalten der Betreuungsperson Häusliche Anregung Bildungsaspiration Soziodemographie, Sprachbiographie
<b>MZP T<sub>2</sub> (Kindergarteneintritt)</b>	
SETK-2/3-5 (Grimm, 2000, 2001)	Sprachstand (rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeiten)
Kommunikationskompetenz (Zollinger, 2007)	Sozialkommunikative Fähigkeiten, Interaktionsfähigkeit
SON-R (Tellegen, Laros, & Petermann, 2007)	Kognitive Fähigkeiten (Mosaik, Kategorien)
IDS (Grob, Reimann, Gut, & Frischknecht, 2013)	Erstsprache, Visuomotorik,, Emotionale Fähigkeiten
Eltern- und Beobachtungsfragebogen Fragebogen für pädagogische Fachpersonen	Analog zu MZP T <sub>1</sub>
<b>MZP T<sub>3</sub> (2. Kindergartenjahr)</b>	
SET 5-10 (Petermann, 2010)	Wortschatz, Sprachverständnis, Pluralbildung
SON-R (Tellegen, Laros, & Petermann, 2007)	Kognitive Fähigkeiten (Mosaik, Kategorien)
IDS-P/ IDS (Grob, Reimann, Gut, & Frischknecht, 2013, Grob, Meyer, & Hagmann-von Arx, 2009)	Erstsprache, Visuomotorik,, Aufmerksamkeit selektiv
BISC (Jansen et al., 2002)	Phonologische Bewusstheit
Peer Acceptance (Harter & Pike, 1984)	Peerakzeptanz
BISC (Jansen et al., 2002)	Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, phonologische Bewusstheit
Eltern- und Beobachtungsfragebogen Fragebogen für pädagogische Fachpersonen	Analog zu MZP T <sub>1</sub>

<b>MZP T<sub>4</sub> (1. Klasse)</b>	
SET 5-10 (Petermann, 2010)	Wortschatz, Sprachverständnis, Pluralbildung
SON-R (Tellegen, Laros, & Petermann, 2007)	Kognitive Fähigkeiten (Mosaik, Kategorien)
IDS-P/ IDS (Grob, Reimann, Gut, & Frischknecht, 2013, Grob, Meyer, & Hagmann-von Arx, 2009)	Erstsprache, Visuomotorik, Aufmerksamkeit selektiv
Peer Acceptance (Harter & Pike, 1984)	Peerakzeptanz
SLRT-II (Moll & Landerl, 2010)	Lese-flüssigkeit
Eltern- und Beobachtungsfragebogen Fragebogen für pädagogische Fachpersonen	Analog zu MZP T <sub>1</sub>
<b>Qualität der extrafamilialen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen</b>	
KES-R (Tietze et al., 2005)	Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen
DORESI (Fried & Briedigkeit, 2008)	Sprachförderkompetenz

## Anhang B: Personen und Qualifikationsabschlüsse

### Projektteam

Prof. Dr. Alexander Grob, Projektleitung (seit 2009)

Dr. Karin Keller, Projektkoordinatorin (seit 2009 – 06/2014<sup>42</sup>)

Lic. phil. Larissa Trösch (seit 2011)

Dr. Sarah Loher (seit 2014)

B.Sc. Nadia Thommen (2010-2011)

B.Sc. Nina Cekic (2014)

### Praktikantinnen

2010: Schweizer, F.; Taru, T.

2011: Yüksel, E.; Schmed, Y.; Benz, M.; Giss, N.

2012: Caprino, V.; Haueter, A.; Gratwohl, A.; Aschwanden, R.

2013: Cekic, N.; Dalhäuser, S.; Weissen, S.; Kiefer, I.; Abgottspon, L.

2014: Koch, M.; Fricker, J.; Traub, G.

### Doktorarbeiten

Dr. Karin Keller (Abschluss 12/2013)

Lic. phil. Larissa Trösch (geplanter Abschluss: 2015)

### Masterarbeiten

2011: Gugleta, T.; Jeger N.; Urwyler, D.

2012: Zellweger, M.; Toptas, A.

2013: Gratwohl, A.; Räfle, N.; Thommen, J.; Tosio, C.; Matt, M.

2014: Felix, J.

laufend: Ineichen, E.; Lehmann, L.; Zanini, S.

---

<sup>42</sup> Dr. phil. 12/2013; ab 07/2014 Early Post-Doc Stipendium des SNF am Institute of Education der University of London, UK

