



Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation von Grundschulkindern mit (S)SES*

Erste Daten anhand des ‚Fragebogens zur Beteiligung an Alltagskommunikation‘ (FBA 6-10)

Self-evaluation of communicative participation in schoolchildren with DLD -

First data for the ‘Participation in Everyday Life Communication Questionnaire (FBA 6-10)’

Miriam Opitz und Sandra Neumann

Zusammenfassung

Hintergrund: Kinder mit einer (spezifischen) Sprachentwicklungsstörung (KSES) unterliegen dem Risiko, Einschränkungen in ihrer kommunikativen Partizipation im Alltag zu entwickeln. Evidenzen für Schulkinder liegen jedoch bislang nicht vor.

Ziel: Es wurde das Ziel verfolgt, erste Daten zur kommunikativen Partizipation von KSES an Förder-schulen Sprache im Vergleich zu alters- und geschlechtsgemachten sich typisch entwickelnden Kinder (TEK) im Grundschulalter zu erheben.

Methode: Die Probanden wurden in 9 Berliner Grundschulen bzw. Förderzentren rekrutiert. Es wurden der „Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation für Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren“ (FBA 6-10; Blechschmidt, Meinusch, & Neumann 2015) und der SET 5-10 (Petermann, 2012) eingesetzt.

Ergebnisse: Es wurden Daten von 56 Kindern, TEK ($n = 28$) und KSES ($n = 28$), (7;1 – 10;4 J., $M = 8.9$ J.; $SD = 0.8$ J.; 38 Jungen, 18 Mädchen) erhoben. KSES zeigen im FBA 6-10-Gesamtwert und in den interaktional-kommunikativen Dimensionen eine signifikant geringere kommunikative Partizipation im Vergleich zu den TEK. Weiterhin konnte eine signifikante Korrelation zwischen dem Sprachverständnis bzw. morphologischen Auffälligkeiten und den FBA-Werten belegt werden.

Schlussfolgerung: Die Ergebnisse liefern erste Referenzdaten zur kommunikativen Beteiligung im Alltag für den Einsatz des FBA 6-10 als ICF-CY orientiertes Assessment von KSES in der sprachtherapeutischen Praxis.

Schlüsselwörter

Kommunikative Partizipation, Selbsteinschätzung, (S)SES, ICF-CY, FBA 6-10

Abstract

Background: Schoolchildren with developmental language disorder (DLD) are at a high risk of developing limitations in communicative participation. Research data for this age group is not yet available.

Aim: The purpose of the present study was to collect first data of communicative participation of school-aged children with DLD (KSES) compared to typical developed children (TEK) matched in age and gender.

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

Methods: Children were recruited from 9 primary and special needs schools in Berlin/Germany. All children completed the 'Participation in Everyday Life Communication Questionnaire for Children aged between 6 and 10 Years' (FBA 6-10; Blechschmidt, Meinusch & Neumann, 2015) and were assessed by the a standardized speech-language test (SET 5-10; Petermann, 2012) .

Results: A total of 56 children were included in the study, TEK ($n = 28$) and KSES ($n = 28$), (7;1 – 10;4 y., $M = 8.9$ y.; $SD = 0.8$ y.; 38 boys, 18 girls). KSES showed significant poorer communicative participation in the FBA total score and in the interactional-communicative dimensions compared to the TEK. Also, a significant correlation between receptive language and morphological problems and the FBA scores could be stated.

Conclusion: The results of the study provide first references for the application of the FBA 6-10 as an ICF-CY-oriented assessment for communicative participation in everyday life for children with DLD in clinical practice.

Keywords

Communicative participation, self-evaluation, DLD, ICF-CY, FBA 6-10

1 Kinder mit (S)SES im Blick der ICF-CY

Sprachentwicklungsstörungen ohne offensichtliche Ursache zählen zu den häufigsten Entwicklungsauffälligkeiten im Kindesalter (Glück & Spreer, 2014). Während weitgehender Konsens bezüglich der damit verbundenen sprachlichen Symptomatik herrscht, wird derzeit sowohl auf internationaler wie nationaler Ebene eine intensive Diskussion hinsichtlich der Terminologie und Definition von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) geführt, da die bislang übliche Diagnostik per Ausschluss von verursachenden Bedingungen, wie beispielsweise neurologischen Erkrankungen, zunehmend in Frage gestellt wurde (Bishop, 2017; Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh & CATALISE-2 consortium, 2017; Ellger & Kauschke, 2018). Für den englischsprachigen Raum hat die Arbeitsgruppe um Dorothy Bishop und Kolleg*innen vorgeschlagen, den bislang üblichen Begriff "specific language impairment" (SLI) durch "developmental language disorder" (DLD) zu ersetzen, der nun mögliche Begleiterscheinungen nicht mehr ausschließt (Bishop, 2017). Im deutschsprachigen Raum wurde die Diskussion um die Terminologie der SSES ebenfalls aufgegriffen, ist zum jetzigen Zeitpunkt jedoch noch nicht abgeschlossen (Ellger & Kauschke, 2018; Kauschke & Vogt, 2019). Daher wird für den vorliegenden Beitrag der Begriff der (spezifischen) Sprachentwicklungsstörung (S)SES verwendet.

Kinder mit (S)SES zeigen vor allem qualitative Abweichungen in der Aussprache, der Grammatik, Pragmatik und Sprachverständnis, was sich jedoch stark heterogen erweist (de Langen-Müller, Kauschke & Neumann, 2011; Kannengieser, 2017). Hierbei kann die produktive und rezeptive Verarbeitung von Sprache in unterschiedlichem Ausmaß betroffen sein (Cholewa & Siegmüller, 2017). Diese heterogenen Symptome auf funktionaler Ebene können sich wiederum sehr variabel auf das kommunikative Handeln der betroffenen Kinder im Alltag auswirken. Nach Thomas-Stonell und Kollegen laufen viele kommunikative Situationen im Alltag der Kinder nicht reibungslos ab. Es entstehen Missverständnisse in der Familie, Streitereien unter Freunden, Ausgeschlossenheit beim Spielen sowie Hänseleien (Thomas-Stonell, Oddson, Robertson & Rosenbaum, 2010). Die problematischen Situationen können vor allem die Kommunikation in Alltagssituationen betreffen, so dass die Kinder aggressiv werden oder sich zurückziehen. Sie unterliegen demnach einem größeren Ausgrenzungsrisiko, da sie Probleme damit haben können, erfolgreich mit Gleichaltrigen zu interagieren und Beziehungen aufzubauen (McCormack, McLeod, McAllister & Harrison, 2009). Die betroffenen Kinder weisen weiterhin ein höheres Risiko auf, geringere soziale Kompetenzen zu entwickeln und damit vermehrt sozial-kommunikativen Schwierigkeiten zu unterliegen, was sich schon im (Vor-)Schulalter zeigen kann (Glogowska, Roulstone, Peters & Enderby, 2006; McCabe, 2005). Kinder mit Sprachstörungen beziehungsweise (S)SES zeigen größere Schwierigkeiten sich in Spielaktivitäten mit Gleichaltrigen zu integrieren (Craig & Washington, 1993; Liiva & Cleave, 2005), die wiederum Probleme hatten, sich auf die Kinder mit Sprachstörungen einzulassen (Asher & Gazelle, 1999).

Im Sinne der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY; Hollenweger & Kraus de Camargo, 2011; WHO, 2007) sind die betroffenen Kinder demnach dem Risiko einer eingeschränkten Partizipation [Teilhabe] am sozialen Leben ausgesetzt (Sylvestre, Brisson, Lepage, Nadeau & Deaudelin, 2016). Die ICF-CY gewinnt daher in der sprachtherapeutischen wie -behindertenpädagogischen

Praxis und Forschung zunehmend an Bedeutung. So wird der Fokus nicht mehr allein auf das offensichtliche Erscheinungsbild einer sprachlichen Beeinträchtigung gerichtet. Mehr und mehr wird das persönliche Umfeld des betroffenen Kindes sowie dessen sprachliche Interaktionserfahrungen hinsichtlich Förder- oder Barrierefaktoren im Sinne der ICF-CY analysiert und die Ergebnisse in die Sprachtherapieplanung miteinbezogen (Grötzbach & Iven, 2014; Westby & Washington, 2017).

Entsprechend hat sich das Konzept der kommunikativen Partizipation in den vergangenen Jahren zunehmend als Gegenstand von nationalen wie internationalen sprachtherapeutischer bzw. -behindertenpädagogischer Forschungsarbeiten entwickelt (Eadie, Yorkston, Klasner, Dudgeon, Deitz, Baylor, Miller & Amtmann, 2006; Waage, 2016; Neumann, Salm, Rietz & Stenneken, 2017; Thomas-Stonell, Oddson, Robertson & Rosenbaum, 2012). Eadie et al. (2006) definieren kommunikative Partizipation als sprachlich-kommunikatives Teilnehmen an Lebenssituationen, in denen Wissen, Informationen, Ideen oder Gefühle ausgetauscht werden. Diese Lebenssituationen können im Kindesalter vielfältige Kontexte, z. B. zu Hause, in der Kita oder Spielgruppe, in der Freizeit auf dem Spielplatz oder in Gesellschaft mit Freunden oder Verwandten umfassen. Das sprachlich-kommunikative Teilnehmen der Kinder an diesen Kontexten kann in Form von verbalem Austausch/Sprechen, Zuhören, Lesen, Schreiben oder auch non-verbal ohne Einsatz von Lautsprache erfolgen (Eadie et al., 2006; Neumann, Salm, Robertson & Thomas-Stonell, 2018).

Die ICF-CY bietet zwar einen Bezugsrahmen zur Analyse partizipativer Aspekte bei sprachlichen Problemlagen, ist aufgrund ihrer Komplexität jedoch für den direkten Einsatz in der Praxis nicht geeignet (Blechs Schmidt, 2014). Instrumente zur Erfassung der kommunikativen Partizipation sind leider bislang sowohl national wie auch international noch rar. Im deutschsprachigen Raum ist inzwischen der Fremdeinschätzungsbogen (proxy report) ‚Fokus auf den Erfolg der Kommunikation unter sechs‘ (FOCUS-G) für Kinder zwischen 1;6 und 5;11 Jahren erfolgreich evaluiert und online verfügbar (Neumann et al., 2017; Neumann et al., 2018; Thomas-Stonell et al., 2012).

Im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention, insbesondere in Artikel 12 & 13, sollen Kinder explizit dazu ermutigt und aufgefordert werden, aus ihrer Perspektive zu Fragestellungen, die sie selbst betreffen, Stellung zu nehmen, um darauf aufbauend gemeinsam mit Ihnen Entscheidungen treffen zu können (UNICEF, 1989). Kinder mit sprachlich-kommunikativem Unterstützungsbedarf haben jedoch aufgrund ihrer sprachlichen Beeinträchtigung Probleme Gehör zu finden (McLeod, 2011). Dies ist problematisch, da sich die sprachlichen Beeinträchtigungen explizit kurz- wie auch langfristig auf ihr Leben auswirken können (McCormack, McLeod, McAllister & Harrison, 2009). Daher ist der Einsatz von Fragebögen zur Selbsteinschätzung (self report) besonders sinn- und wertvoll, um die eigene Sichtweise des Kindes bezüglich seiner erlebten Einschränkungen in die Therapie zu integrieren. Für Vorschulkinder entwickelte Waage (2016) ein Leitfadeninterview zur Erfassung der Teilhabe bei Vorschulkindern mit Frühförderung, in dem Kinder selbst ihre Teilhabemöglichkeiten anhand von ausgewählten ICF-CY-Items einschätzen. Des Weiteren steht für Kinder ab dem Alter von sechs Jahren aktuell der ‚Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation (FBA)‘ kostenfrei zur Verfügung (Blechs Schmidt, 2013; Blechs Schmidt, Meinusch, & Neumann, 2015).

2 Der Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation (FBA 6-10)

2.1 Entwicklung und Zielsetzung

Der ICF-CY-orientierte ‚Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation (FBA)‘ hat zum Ziel, die subjektive Einschätzung kommunikativer Partizipation (bzw. Fähigkeiten) von Kindern und Jugendlichen im Alltag zu erfassen (Blechs Schmidt, 2013). Neben der Selbsteinschätzung der Kinder (self report) kann auch die Einschätzung von deren Bezugspersonen durch den Einsatz der Sorgeberechtigte- bzw. Lehrkräfteversionen des FBAs (proxy report) erfolgen. Dieser trianguläre Blick bietet die Möglichkeit im sprachtherapeutischen bzw. -pädagogischen Alltag gemeinsam Ziele zur Förderung der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes zu vereinbaren. Die Ursprungsversion des FBA für Kinder im Alter von 6–16 Jahren wurde von Blechs Schmidt im Rahmen ihrer Dissertation entwickelt und in einer Studie mit Kindern mit Lippen-Kiefer-Gaumensegel-Fehlbildung (LKGSGF) erprobt (Blechs Schmidt, 2013). Eine erste Version des FBA (FBA-St1) wurde einer Item-, Reliabilitäts- und Faktorenanalyse unterzogen, woraus der FBA 6–16 resultierte (Blechs Schmidt, 2013). Die Itemanalyse ergab eine Trennschär-

fe von $r \geq 0.3$ für 43 von 60 Items, während eine hohe Interrater-Reliabilität ($\alpha > 0.89$) in allen befragten Gruppen (Kinder/Jugendliche, Mütter, Väter, Lehrkräfte) ermittelt werden konnte (Blebschmidt, 2013).

Die vorliegende Studie ist in das Dissertationsprojekt ‚Sprachliche Handlungsfähigkeit, Aktivität und Teilhabe von Grundschulkindern mit (S)SES (SPATS)‘ von Miriam Opitz (Meinusch & Neumann, 2015) eingebettet. Das Projekt verfolgt das Ziel, mittels verschiedener Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung erste empirische Daten zur sprachlichen Handlungsfähigkeit, Aktivität und Partizipation in unterschiedlichen Lebensbereichen von Grundschulkindern mit (S)SES zu erheben und zu analysieren. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde der FBA im Jahre 2015 noch einmal kritisch in Hinblick auf seine sprachliche Komplexität hin überprüft, auf das sprachliche Niveau von sechs bis zehnjährigen Kindern angepasst, sowie einzelne Items modifiziert (FBA 6–10; Blebschmidt et al., 2015). Darauf aufbauend erfolgte eine Anpassung der Sorgeberechtigten- sowie Lehrkräfteversionen. Gegenüber dem Original-FBA von Blebschmidt (2013), der auch an ältere Jugendliche gerichtet ist, wurde hier entsprechend dem Grundschulalter eine Beschränkung auf die Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen vorgenommen und entsprechend sprachlich vereinfacht. Die psychometrische Evaluation des FBA 6–10 erfolgt im SPATS-Projekt. Ergebnisse zur Konstruktvalidität und Reliabilität befinden sich in Vorbereitung. Da der FBA 6–10 im Vergleich zum ursprünglichen FBA in seiner Grundstruktur erhalten blieb, ist davon auszugehen, dass er ähnlich wie die Originalversion über gute Testgütekriterien verfügt (Blebschmidt, 2013).

2.2 Aufbau und Durchführung

Die Kinderversion des FBA 6–10 setzt sich aus 66 Aussage-Items zusammen, die anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *immer* bis *nie* = 5 bzw. invertiert) eingeschätzt werden, wobei ein niedriger Wert auf ein höheres Maß an kommunikativer Beteiligung schließen lässt. Die einzelnen Items können fünf interaktional-kommunikativen Dimensionen zugeordnet werden, welche die situativen Kontexte der Alltagskommunikation von 6- bis 10-jährigen Kindern abbilden: weiteres Umfeld, Familie, Freunde/Bekannte, Schule und Ich (Kind) (s. Abb. 1). Die erste Dimension *weiteres Umfeld* besteht aus 13 Items und erfragt das Kommunikationsverhalten mit fremden Erwachsenen und Kindern, z. B. „Ich beginne Gespräche mit fremden Kindern von mir aus“ oder „Fremde Erwachsene verstehen mich gut“. Darauf folgt die Dimension *Familie* (17 Items), die u. a. durch einzuschätzende Aussagen wie „Ich werde in Gesprächen in der Familie gebeten, etwas noch einmal zu sagen“ oder „Ich erzähle zu Hause von der Schule“ charakterisiert ist. „Freunde und bekannte Menschen verstehen mich gut“ sowie „Ich fange Gespräche mit Erwachsenen, die ich kenne, von alleine an“ sind Bestandteil der Dimension *Freunde/Bekannte*, die sich aus zehn Items zusammensetzt. Der Bereich *Schule* (9 Items) erfragt unter anderem „Ich melde mich, wenn ich etwas zu sagen habe“ oder „Ich spreche in der Schule so laut, dass man mich gut hört“. Die letzte Dimension *Ich (Kind)* (17 Items) bezieht sich auf individuelles Kommunikationsverhalten, Sprechfreude und Copingstrategien, wie beispielsweise „Ich gehe weg, wenn ich nicht verstanden werde“ oder „Ich kann genau erklären, warum ich etwas möchte“.



Abb. 1: Überblick über interaktional-kommunikative Dimensionen und Vorgehensweise des FBA 6-10

Der Fragebogen ist im Aufbau vertikal zweigeteilt. Während in der linken Spalte die genannten Items zur kommunikativen Beteiligung erfasst werden, wird in der rechten Spalte je Item nach einem gefühlten Zusammenhang mit der eigenen Sprechweise bzw. Sprachauffälligkeit gefragt („Das hat mit meinem Sprechen zu tun“), welcher ebenfalls auf einer fünfstufigen Likert-Skala einzuschätzen ist (5 = *sehr stark* bis 1 = *gar nicht*) (s. Abb. 2).

3. Freunde/Bekannte	
Bitte kreuze an, wie deine Freunde und Bekannten mit dir sprechen und wie du mit Ihnen sprichst.	
31. Freunde und bekannte Menschen verstehen mich gut.	Das hat mit meinem Sprechen zu tun.
<input type="checkbox"/> immer <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> manchmal <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> nie	<input type="checkbox"/> sehr stark <input type="checkbox"/> stark <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> wenig <input type="checkbox"/> gar nicht
32. Mit Menschen, die ich kenne, spreche ich über mein Sprechen mit meinen Stärken und Schwächen.	Das hat mit meinem Sprechen zu tun.
<input type="checkbox"/> immer <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> manchmal <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> nie	<input type="checkbox"/> sehr stark <input type="checkbox"/> stark <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> wenig <input type="checkbox"/> gar nicht
33. Ich werde in Gesprächen mit Menschen, die ich kenne, gebeten, etwas noch einmal zu sagen.	Das hat mit meinem Sprechen zu tun.
<input type="checkbox"/> immer <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> manchmal <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> nie	<input type="checkbox"/> sehr stark <input type="checkbox"/> stark <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> wenig <input type="checkbox"/> gar nicht
34. Menschen, die ich kenne, sprechen für mich. Sie lassen mich nicht selbst reden.	Das hat mit meinem Sprechen zu tun.
<input type="checkbox"/> immer <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> manchmal <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> nie	<input type="checkbox"/> sehr stark <input type="checkbox"/> stark <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> wenig <input type="checkbox"/> gar nicht

Abb. 2: Auszug aus dem FBA 6–10 (Blechschmidt et al., 2015)

Die Beantwortung der Kinderversion des FBA erfolgt als Leitfadeninterview, während Sorgeberechtigte und Lehrkräfte den Bogen im Paper-Pencil-Verfahren selbst ausfüllen. Allen FBA-Versionen ist eine Anleitung zum Ausfüllen des Fragebogens mit Beispielfragen vorgeschaltet, die vor der Beantwortung des Fragebogens verbindlich durchzugehen sind, um das Verständnis zu sichern. Die Kinder können so das Antwortschema üben und auf den Item-Stil vorbereitet werden, während Sorgeberechtigte und Lehrkräfte neben den Beispielfragen über den Aufbau und die Reihenfolge der Beantwortung der einzelnen Items informiert werden.

2.3 Auswertungsmöglichkeiten

Die standardmäßige Auswertung des Fragebogens lässt sich durch die Berechnung eines Gesamtscores mittels Addition der Itemwerte abbilden. Hierbei werden zehn Items umgepolt, da sie einer umgekehrten Logik folgen. Der Gesamtscore liegt zwischen min. 66 und max. 330 Punkten, wobei ein niedriger Wert eine höhere kommunikative Beteiligung spiegelt.

Weiterhin gibt es drei Möglichkeiten verschiedene Subscores zu berechnen. Erstens können Subscores entsprechend der fünf interaktional-kommunikativen Dimensionen ermittelt werden, indem der Durchschnitt der Itemwerte der linken Spalte gebildet wird. Blechschmidt schlägt zweitens eine Auswertung im Sinne einer faktorenanalytischen Skalierung vor, die auf einer exploratorischen Faktorenanalyse der ersten FBA-Version beruht und die Komponenten *Umweltfaktoren* und *personenbezogene Faktoren* der ICF-CY reflektiert (Blechschmidt, 2013). Dabei werden die Items der linken Spalte drei Faktoren zugeordnet: *V-Faktor* (Blechschmidt, 2013, 146ff.). Zum *V-Faktor* werden alle Items ($n = 17$) zusammengefasst, die sich mit dem *Verstanden-werden* des Kindes auseinandersetzen. Der *K/R-Faktor* bezieht sich auf Items ($n = 19$), die *Konversation und Rahmenstruktur* aufgreifen, während *Sprachhandlungen* im *S-Faktor* mit 27 Items erfasst werden. Die jeweiligen Subscorewerte können zwischen min. 1 und max. 5 Punkten liegen, wobei wie auch im Gesamtscore ein niedriger Wert eine höhere kommunikative Beteiligung darlegt (Opitz, Blechschmidt, & Neumann, 2019).

Zur Berechnung des vom Kind gefühlten Einflusses des Sprechens (rechte Spalte) auf seine kommunikativen Fähigkeiten (linke Spalte) kann ein Multiplikations-Score bezogen auf die genannten Subscores bzw. den Gesamtscore angewendet werden, indem jeweils der Itemwert der linken Spalte mit dem der rechten Spalte multipliziert wird. Daraus ergibt sich je Item ein Wert zwischen 1 und 25 Punkten bzw. insgesamt ein Wert zwischen 66 und 1650 Punkten. Hierbei repräsentiert ein höherer Wert einen größeren gefühlten Einfluss der Sprachbeeinträchtigung auf dessen kommunikative Partizipation im Alltag.

Zur Vereinfachung der Auswertung aller FBA-Bögen stehen den Nutzern online kostenfrei sowohl excel-sheets als auch SPSS-Masken zur Verfügung (www.fba-bogen.de).

3 Fragestellung und Zielsetzung

Die vorliegende Studie verfolgte die Zielsetzung, erstmalig die kommunikative Partizipation von Kindern mit (S)SES an Förderschulen Sprache im Grundschulalter zu erfassen. Hierbei sollten die folgenden Fragen Beantwortung finden:

1. Inwiefern unterscheiden sich die Kinder mit (S)SES (KSES) von sich typisch entwickelnden Kindern (TEK) zwischen 6;0 und 10;11 Jahren im Gesamtscore des FBA 6–10 und in dessen interaktional-kommunikativen Dimensionen *weiteres Umfeld, Familie, Freunde, Schule* und *Ich (Kind)*?
2. Welche Unterschiede zeigen sich beim Vergleich der Untersuchungsgruppen bezogen auf die drei faktorenanalytischen Subskalen *Verstanden werden* (V-Faktor), *Konversation-Rahmenstruktur* (K/R-Faktor) und *Sprachhandlung* (S-Faktor)?
3. Welche Zusammenhänge lassen sich bei den KSES zwischen deren sprachlichen Fähigkeiten und der eigenen Einschätzung ihrer kommunikativen Partizipation finden?

Auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse möchte das Projekt zukünftig einen Beitrag zur Entwicklung eines neuen pädagogischen bzw. sprachtherapeutischen Konzepts leisten, welches gezielt die kommunikative Teilhabe von Kindern mit (S)SES zu verbessern vermag.

4 Methode

Die Studie wurde von der Berliner Senatsverwaltung unter der Auflage der Einhaltung von Datenschutzrichtlinien (u. a. Anonymisierung der Stichprobendaten) genehmigt. Sorgeberechtigte, Lehrkräfte und Kinder selbst gaben ihr schriftliches Einverständnis zur Teilnahme an der Studie.

4.1 Probandenrekrutierung

Zur Teilnahme an der Studie wurden 10 Schulen in Berlin eingeladen: sieben Grundschulen und drei Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Vier Grundschulen sowie alle Förderzentren nahmen die Einladung zur Teilnahme an. Hier wurden aus den Klassen 1/2 bis 4 explizit alters- und geschlechtsgematchte Pärchen zwischen 6;0 und 10;11 Jahren eruiert, die einer Teilnahme zustimmten. Für beide Gruppen galt als Einschlusskriterium, dass die Kinder monolingual deutschsprachig aufwachsen und sie keinerlei neurologischen Beeinträchtigungen und/oder Hörstörungen aufwiesen. Diese Angaben wurden mittels eines Anamnesebogens für die Sorgeberechtigten bei allen Probanden abgefragt. Zudem musste der Intelligenzquotient der Kinder im Normalbereich liegen.

TEK: In die Kontrollgruppe der TEK wurden nur Kinder eingeschlossen, deren Spracherwerb nachweislich unauffällig verlief. Dies wurde mit dem Sprachstandserhebungstests für Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren (SET 5–10, Petermann, 2012; vgl. 4.2) überprüft.

KSES: Der Untersuchungsgruppe der KSES wurden Kinder zugewiesen, die Merkmale einer (S)SES aufwiesen (de Langen-Müller et al., 2011, S. 50; Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information/DIMDI, 2018; Mahlau, 2016, S. 209). Zur Feststellung einer (S)SES wurden die Ergebnisse des SET 5–10 herangezogen. Demnach wurde eine (S)SES diagnostiziert, wenn Ergebnisse von mindestens zwei der durchgeführten Subtests im Risikobereich lagen (T-Wert ≤ 43) bzw. wenn in mindestens einem Subtest auffällige Leistungen (T-Wert ≤ 40) festgestellt wurden.

4.2 Instrumente

Anamnesebogen: Um erste Informationen zur sprachlichen Entwicklung der Probanden zu erhalten, neurologische Beeinträchtigungen und Hörstörungen auszuschließen und Monolingualität der Kinder zu sichern (vgl. 4.1), wurde ein in Anlehnung an Mahlau (2011) modifizierter Anamnesebogen verwendet, der von den Sorgeberechtigten ausgefüllt wurde. Dieser fragt neben

den genannten Ausschlusskriterien nach Fähigkeiten im Bereich Aussprache, Grammatik, Wortschatz sowie Erzählverhalten.

Grundintelligenztest Skala 1 Revision (CFT 1-R) und Grundintelligenztest Skala 2 Revision (CFT 20-R): Der nonverbale Intelligenzquotient (IQ) wurde mit dem CFT 1-R (Weiß & Osterland, 2013) bzw. dem CFT 20-R (Weiß, 2006) überprüft. Bei beiden Testverfahren handelt es sich um sprachfreie Verfahren, die jeweils als Gruppentest durchführbar sind. Während der CFT 1-R für Kinder zwischen 5;4 und 9;11 Jahren angewendet wird, ist der CFT 20-R für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zwischen 8;5 und 60 Jahren einsetzbar. In der vorliegenden Studie wurde der CFT 1-R für Kinder zwischen 7;0 und 9;11 Jahren verwendet. Kinder zwischen 10;0 und 10;11 Jahren wurden mit dem CFT 20-R untersucht.

Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren (SET 5–10): Zur Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten der Gesamtstichprobe kamen 8 Subtests des SET 5–10 (Petermann, 2012) zum Einsatz. Der Subtest *Sternsuche* wurde nicht durchgeführt, da er keine explizit sprachliche Fähigkeit überprüft.

Subtest 1 *Bildbenennung* (Bereich Wortschatz) prüft den produktiven Wortschatz, während im zweiten Subtest *Kategorienbildung* (Bereich semantische Relationen) die Zuordnung übergeordneter Konzepte zu Abbildungen getestet wird. Dem Sprachbereich ‚Sprachverständnis‘ werden der Subtest 4 *Handlungssequenzen* sowie Subtest 5 *Fragen zum Text* untergeordnet. Für letzteren existieren für die Altersgruppe der 5- bis 6-Jährigen und 7- bis 10-Jährigen jeweils unterschiedliche Fragestellungen und Test-Items. Zum Sprachbereich ‚Sprachproduktion‘ gehört der Subtest 6 *Bildergeschichte*, der die Versprachlichung einer geordneten Bildabfolge prüft, sowie Subtest 7 *Satzbildung*, in dem aus vorgegebenen Wörtern semantisch und syntaktisch korrekte Sätze gebildet werden sollen. Der Sprachbereich ‚Morphologie‘ besteht aus zwei weiteren Subtests. Der Subtest 8 *Singular-Plural-Bildung* überprüft mit Hilfe von Real- und Kunstwörtern das morphologische Regelwissen. Je nach Altersgruppe wird der Subtest 9 *Erkennen inkorrektur Sätze* (5–6 Jahre) oder *Korrektur inkorrektur Sätze* (7–10 Jahre) durchgeführt. Der Subtest 10 *Kunstwörter nachsprechen* wurde nicht verwendet, da dieser nur für Kinder zwischen 5;0 und 6;11 Jahren Normdaten aufweist und kein Proband dieser Altersgruppe entsprach.

FBA 6–10: Zur Erhebung der kommunikativen Partizipation wurde die Kinderversion des FBA 6–10 (Blechsmidt et al., 2015) eingesetzt (vgl. Pkt. 2). Die FBA-Versionen für Sorgeberechtigte und Lehrkräfte wurden ebenfalls durchgeführt, aber in der vorliegenden Studie nicht ausgewertet. Dies soll in einem nächsten Schritt erfolgen.

4.3 Durchführung

Die Datenerhebung erfolgte vor Ort in den teilnehmenden Schulen im Zeitraum von 10/2015 bis 07/2017 und wurde von der Projektleiterin selbst (MO) sowie geschulten Mitarbeiterinnen durchgeführt. Die Sprachdiagnostik mit dem SET 5–10 und die Befragung der Kinder mit dem FBA 6–10 als Leitfadenterview erfolgte in einem ruhigen Raum. In der Regel wurden dafür je Proband zwei Einzeltermine von jeweils 20 bis 45 Minuten benötigt. Die Intelligenzdiagnostik mittels CFT 1-R bzw. CFT 20-R erfolgte als Gruppentestung in Gruppen von 3 bis 6 Probanden.

4.4 Datenaggregation und -analyse

Die Eingabe der Rohdaten sowie deren statistische Analyse erfolgte mit dem Programm SPSS für Windows (IBM Statistics, Version 23). In der varianzanalytischen Auswertung wurden für den Vergleich zwischen der KSES-Gruppe und den TEK bezüglich der kommunikativen Partizipation daher mehrere t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Für die Testungen wurde das Alpha-Niveau jeweils auf $\alpha = .05$ gesetzt. Effektstärken (Cohens d) wurden berechnet, um zusätzlich zur statistischen Relevanz auch ein Mass zur klinischen Bedeutung zu ermitteln. Es wurde sich an Gignac und Szodorai (2016) sowie Hemphill (2003) orientiert, wonach klinisch bedeutsame Effekte von $d > 0.2$ als relativ klein, von $d > 0.4$ als mittelgroß und von $d > 0.6$ als relativ stark einzuordnen sind.

5 Ergebnisse

5.1 Stichprobe

Es konnten insgesamt 56 Kinder im Alter von 7;1–10;4 Jahre ($M = 8.9$; $SD = 0.8$ J.) in die Studie eingeschlossen werden. Die alters- und geschlechtsgematchten Gruppen ($n = 28$) der KSES und TEK umfassten jeweils 19 Jungen und 9 Mädchen, wobei die Altersmatches nicht mehr als sechs Monate differierten. Der nonverbale Intelligenzquotient entsprach bei allen teilnehmenden Probanden dem Normbereich von $IQ \geq 85$ (s. de Langen-Müller et al., 2011). Während der IQ bei den KSES zwischen 85 und 115 ($M = 94,75$; $SD = 9,9$) lag, erreichten die TEK Werte zwischen 90 und 129 ($M = 104,75$; $SD = 7,6$). Bei den TEK konnten nach Auswertung des SET 5–10 keine sprachlichen Auffälligkeiten bestätigt werden. Die Kinder der Gruppe KSES wurden anhand des SET 5–10 aufgrund ihrer sprachlichen Einschränkungen eindeutig als sprachentwicklungsge-stört diagnostiziert. Eine detaillierte Darstellung der SET-Daten erfolgt unter Pkt. 5.3 (s. Tab. 1).

5.2 Kommunikative Partizipation: Vergleich TEK und KSES

5.2.1 Gesamtscore FBA

Die Streuung des Gesamtwerts des FBA 6–10 lag bei den TEK zwischen 96 und 207 Punkten, bei den KSES höher, zwischen 129 und 241 von insgesamt 330 möglichen Punkten. Im Durchschnitt erreichten Probanden der KSES einen Gesamtwert von $M = 182.82$ ($SD = 33.56$), während die TEK einen signifikant niedrigeren Wert ($M = 155.32$, $SD = 26.14$, $p = .001$, $d = 0.84$) aufwiesen. Der FBA-Mittelwert der KSES-Gruppe lag etwa eine Standardabweichung über dem Mittelwert der Kontrollgruppe. Diese höheren Werte belegen eine signifikant geringer eingeschätzte kommunikative Partizipation bei den KSES.

5.2.2 Interaktional-kommunikative Dimensionen

Die Analyse der Subscores der interaktional-kommunikativen Dimensionen zeigte bei den KSES die geringste Beteiligung am Alltag im Bereich *weiteres Umfeld* ($M = 3.43$, $SD = 0.66$), gefolgt von der Familie ($M = 2.72$, $SD = 0.65$), *Freunde/Bekannte* ($M = 2.68$, $SD = 0.58$), *Schule* ($M = 2.52$, $SD = 0.66$) und dem *Kind selbst (Ich)* ($M = 2.5$, $SD = 0.55$) (s. Abb. 3). Dieser Unterschied zwischen der Dimension Umfeld und den anderen Dimensionen erwies sich zudem als signifikant ($p < 0.001$). Die Gruppe der TEK erreichte ebenso die geringste kommunikative Partizipation im *weiteren Umfeld* ($M = 3.1$, $SD = 0.57$), was sich nicht signifikant von den KSES unterschied. Die Beteiligung der TEK zeigte sich auch geringer im Bereich *Freunde/Bekannte* ($M = 2.39$, $SD = 0.6$) als in der Familie ($M = 2.15$, $SD = 0.43$) und dem *Kind selbst (Ich)* ($M = 2.18$, $SD = 0.47$). Im Bereich der *Schule* ($M = 1.95$, $SD = 0.48$) wiesen die TEK die größte kommunikative Partizipation auf.

Im Gruppenvergleich zeigte die Gruppe der KSES eine geringere kommunikative Beteiligung in den Bereichen *Familie* ($t(54) = 3,87$; $p = .000$, $d = 0.92$), *Schule* ($t(54) = 3,7$; $p = 0.001$, $d = 0.89$) und *Ich* ($t(54) = 2,39$; $p = 0.021$, $d = 0.61$) mit signifikant höheren Werten und relativ hohen Effektstärken (vgl. auch. Abb. 3). Die Ergebnisse der TEK vs. KSES in den Bereichen *weiteres Umfeld* und *Freunde/Bekannte* erwiesen sich als nicht signifikant unterschiedlich. Hier konnte eine ähnlich ausgeprägte kommunikative Partizipation herausgestellt werden.

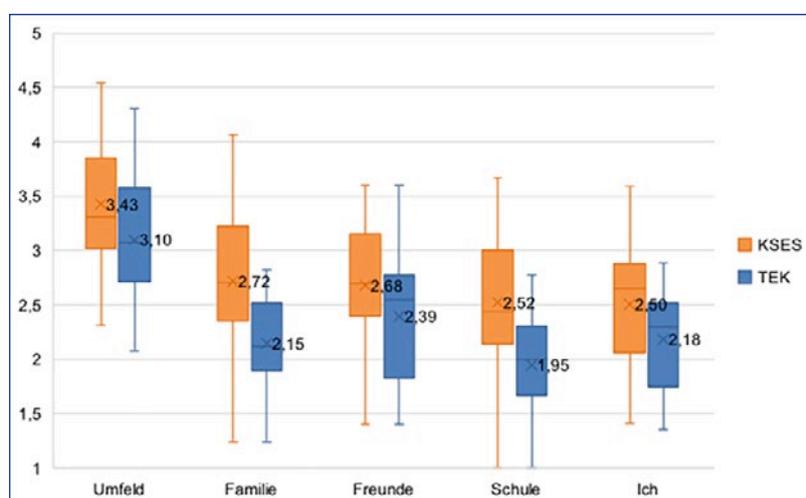


Abb. 3: Boxplot Mittelwerte interaktional-kommunikative Dimensionen des FBA 6-10 (* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$; ns = nicht signifikant)

5.2.3 Faktorenanalytische Subskalen

Bei der Analyse der Daten nach den drei faktorenanalytischen Subskalen zeigte die Gruppe der KSES im Bereich *Verstanden-werden (V-Skala)* den niedrigsten Wert ($M = 2.45$; $SD = 0.6$), während in der *S-Skala (Sprachhandlung)*, $M = 2.86$, $SD = 0.61$ sowie *K/R-Skala (Konversation/Rahmenstruktur)*, $M = 2.91$; $SD = 0.54$ höhere Werte vorlagen. Der Wert der *V-Skala* wies einen signifikanten Unterschied zu den *S-* bzw. *K/R-Skalen* auf, die sich wiederum beide nicht signifikant voneinander unterschieden. Dies weist darauf hin, dass die Kinder eher eine Einschränkung in ihren expressiven kommunikativen Fertigkeiten in Hinblick auf ihre kommunikative Partizipation empfinden.

Die Ergebnisse der Gruppe der TEK zeigten ein ähnliches Bild. Hier lagen auch die niedrigsten Mittelwerte für die *V-Skala* vor ($M = 1.85$, $SD = 0.49$), während die Werte der *S-Skala (Sprachhandlung)*, $M = 2.41$, $SD = 0.39$ und *K/R-Skala* ($M = 2.71$, $SD = 0.54$) sich als höher darstellten.

Im Gruppenvergleich konnte gesehen werden, dass die Kinder beider Gruppen ihre Fertigkeiten im Bereich *Konversation/Rahmenstruktur (K/R-Skala)* in Hinblick auf ihre kommunikative Partizipation sehr ähnlich einschätzten. Die Werte unterschieden sich nicht signifikant ($t(54) = 1,35$; $p = 0.182$, $d = 0.36$). In den beiden andere Subskalen, der *S-Skala* ($t(54) = 3,25$; $p = .002$; $d = 0.80$) sowie der *V-Skala* ($t(54) = 4,05$; $p = .001$; $d = 0.96$) konnten signifikante Unterschiede mit hohen Effektstärken erkannt werden (s. Abb. 4). Dies zeigt, dass die TEK ihre sprachlichen Fertigkeiten im Sinne des Verstanden-werdens und ihrer persönlichen Sprachhandlungsfähigkeit in Hinblick auf ihre kommunikative Partizipation als signifikant besser einschätzten als die KSES.

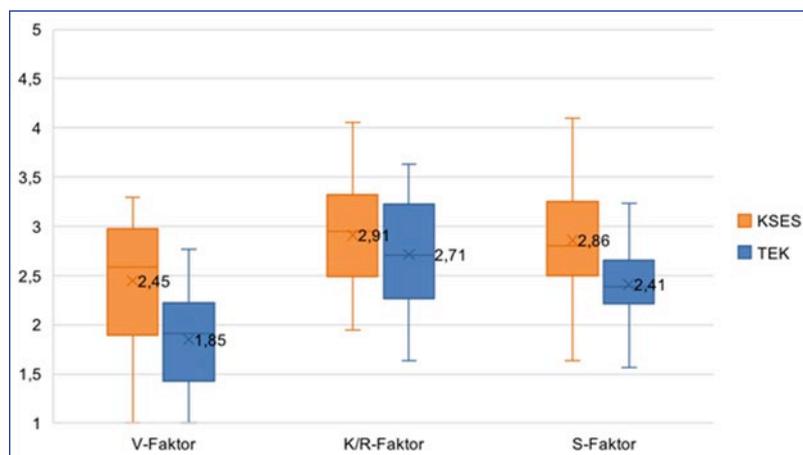


Abb. 4: Boxplot Mittelwerte der faktorenanalytischen Subskalen des FBA 6-10 (* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$; ns = nicht signifikant)

5.3 Zusammenhang zwischen sprachlichen Beeinträchtigungen und der kommunikativen Partizipation

Mit Ausnahme von UT 6 (Bildergeschichte) des SET 5–10 zeigten 64,8% der KSES in allen anderen Subtests auffällige Leistungen (T-Wert von ≤ 40) (s. Tab. 1). Hier wurden sogar bei mehr als der Hälfte der KSES ($n = 17$) auffällige Ergebnisse in mindestens vier von acht Subtests ermittelt. Die niedrigsten T-Werte ($M = 32,29$; $SD = 7,08$) erlangten 85,71% der Kinder im UT 9: *Korrektur inkorrektur Sätze* (Sprachbereich Morphologie). Im Gegensatz dazu konnte im Bereich Sprachproduktion (UT 6: *Bildergeschichte*) für nahezu der Hälfte der KSES ($n = 13$) Werte im unauffälligen Bereich ermittelt werden konnten. Für die anderen sechs Subtests lagen die mittleren T-Werte zwischen $M = 38,14$ ($SD = 11,82$; UT 7: *Satzbildung*, Sprachbereich Sprachproduktion) und $M = 40,89$ ($SD = 13,73$; UT 5: *Fragen zum Text*, Sprachbereich Sprachverständnis).

Tab. 1: Ergebnisse der KSES im Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren (Petermann, 2012; SET 6–10)

Sprachbereich	Wortschatz		Semantische Relationen		Sprachverständnis		Sprachproduktion		Morphologie	
	UT 1	UT 2	UT 4	UT 5	UT 6	UT 7	UT 8	UT 9		
M T-Wert (SD)	39.57 (9.92)	39.46 (9.8)	38.64 (11.61)	40.96 (13.67)	58.00 (21.21)	38.21 (11.78)	40.96 (9.54)	32.14 (7.08)		
min RW	17	10	1	3	0	0	7	1		
max RW	38	24	12	10	8	12	17	10		
M RW (SD)	31.14 (4.36)	17.64 (3.69)	7.54 (2.63)	6.14 (2.14)	7.07 (1.59)	7.18 (3.31)	11.86 (2.4)	6.21 (2.59)		
auffällig (T-Wert \leq 40)	64.29 %	60.71 %	67.86 %	50.0 %	21.43 %	64.29 %	57.14 %	85.71 %		
Risikobereich (T-Wert \leq 43)	0.00 %	3.57 %	17.86 %	14.29 %	32.14 %	10.71 %	14.29 %	3.57 %		
unauffällig (T-Wert $>$ 43)	35.71 %	35.71 %	14.29 %	35.71 %	46.43 %	25.00 %	28.57 %	10.71 %		

Anmerkungen: **UT 1** Bildbenennung; **UT 2** Kategorienbildung; **UT 4** Handlungssequenzen; **UT 5** Fragen zum Text; **UT 6** Bildergeschichte; **UT 7** Satzbildung; **UT 8** Singular-Plural-Bildung; **UT 9** Korrektur inkorrektur Sätze; **M** Mittelwert; **RW** Rohwert; **SD** Standardabweichung

Es konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der kommunikativen Partizipation, gemessen am FBA 6–10-Gesamtscore, und Problemen im Sprachverständnis der KSES aufgezeigt werden. Die Ergebnisse beider Sprachverständnisuntertests des SET 5–10, UT 4 ($r = -.475$, $p = .011$) und UT 5 ($r = -.451$, $p = .016$), korrelierten signifikant mit dem FBA 6–10-Gesamtscore. Dasselbe Bild zeigte sich bei der Zusammenhangsbetrachtung mit dem UT 9 aus dem Sprachbereich Morphologie ($r = -.376$, $p = .048$). Alle anderen Sprachbereiche bzw. Untertests wiesen keine signifikante Korrelation zum FBA 6–10-Gesamtscore auf.

Bei der Betrachtung der Einzelkorrelationen der SET-Untertests mit den verschiedenen interaktional-kommunikativen Dimensionen erwiesen sich sieben von zehn Korrelationen des UT 4 sowie des UT 5 (Bereich Sprachverständnis) als signifikant, wobei r zwischen $-.377$ und $-.567$ lag. Ein ähnliches Bild zeigte sich im UT 9 (Morphologie), wo drei von fünf Korrelationen sich als signifikant darstellten (s. Tab. 2).

Tab. 2: Korrelationen des SET 5–10 mit den interaktional-kommunikativen Dimensionen des FBA 6–10

	Sprachverständnis		Morphologie
	UT 4: Handlungssequenzen	UT 5: Fragen zum Text	UT 9: Korrektur inkorrektur Sätze
Interaktional-kommunikative Dimensionen			
Umfeld	-.504**	-.196	-.018
Familie	-.567**	-.396*	-.483**
Freunde/Bekannte	-.380*	-.413*	-.184
Schule	-.362	-.487**	-.479**
Ich	-.100	-.377*	-.386*
Gesamtscore	-.475*	-.451*	-.376*

Anmerkungen: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

6 Diskussion

6.1 Ergebnisdiskussion

Die vorliegende Studie ist national wie international die einzige ihrer Art. Für die Altersklasse der Grundschulkindern liegen zu deren Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation international noch keine Vergleichsdaten vor.

Dementsprechend verfolgte unsere Studie das Ziel, erste empirische Daten zur kommunikativen Partizipation entsprechend der ICF-CY von deutschsprachigen Kindern im Alter von 6;0 bis 10;11 Jahren zu ermitteln. Es wurde die Fragestellung verfolgt, ob Kinder mit (S)SES an Förderschulen Sprache Unterschiede in ihrer kommunikativen Beteiligung im Alltag im Vergleich

zu Kindern ohne sprachliche Beeinträchtigungen aufweisen. Mit Hilfe des FBA 6–10 schätzten KSES und TEK im Rahmen eines Leitfadenterviews ihre kommunikative Partizipation selbst ein.

Die Ergebnisse zeigten im Gesamtscore des FBA signifikante Gruppenunterschiede im Sinne einer als geringer empfundenen kommunikativen Partizipation bei den KSES im Vergleich zu der Kontrollgruppe. Dies spiegelt sich zudem durch signifikante Gruppenunterschiede in drei der fünf interaktional-kommunikativen Dimensionen des FBA wieder.

Die vorliegenden Werte können grob in Beziehung gesetzt werden mit Pilot-Daten von Blechschmidt (2013), die Daten zur Selbsteinschätzung mit dem FBA jedoch bei einer breiter gefassten Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit LKGSF (6–16 Jahre; $n = 30$) in der Schweiz erhoben hatte. Auch hier unterlagen Kinder mit kommunikativen Beeinträchtigungen infolge der LKGSF der Kontrollgruppe signifikant im Mittelwert des FBA-Gesamtscores. Blechschmidt (2013) berichtet jedoch von niedrigeren Mittelwerten als in der vorliegenden Studie, sowohl im Gesamtscore als auch in den Subscores der interaktional-kommunikativen Dimensionen des FBA, was für eine bessere kommunikative Partizipation der Kinder mit LKGSF spricht. Dies könnte einerseits daran liegen, dass Kinder generell besser lernen kommunikativ am Alltag teilzuhaben, je älter sie werden. Andererseits sind Kinder mit LKGSF nicht von einer Sprachentwicklungsstörung im Bereich Sprachverständnis, Grammatik oder Semantik/Lexikon betroffen, was sie anscheinend weniger in ihrer kommunikativen Teilhabe beeinträchtigt.

Weiterhin zeigen unsere Ergebnisse Ähnlichkeiten mit einer Studie zur kommunikativen Partizipation von Kindern mit Sprechbeeinträchtigung (KSB) im Vorschulalter (3;0–5;11 Jahren) von Neumann, Salm, Robertson und Thomas-Stonell (2018). Hier wurde der evaluierte ‚Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter sechs Jahren‘ (FOCUS©-G; Thomas-Stonell et al., 2012; Neumann et al., 2017) in seiner proxy version als Elternfragebogen eingesetzt. Der Gruppe der KSB wurde von deren Sorgeberechtigten eine hochsignifikant eingeschränkte kommunikative Partizipation im Vergleich zur Kontrollgruppe sich typisch entwickelnder Kinder bestätigt.

In Bezug auf Kinder mit (S)SES im Vorschulalter untersuchten Zauke und Neumann (in Vorbereitung) die kommunikative Partizipation von KSES ($n = 27$) Jahren im Vergleich zu TEK ($n = 23$) mit dem FOCUS©-G (Thomas-Stonell et al., 2012). Auch hier konnten in der Fremdeinschätzung durch die Eltern signifikant niedrigere Werte der KSES in den FOCUS©-G-Profilwerten sowie im Gesamtwert festgestellt werden. Ein direkter Vergleich der genannten Studien mit der vorliegenden Untersuchung ist jedoch nur eingeschränkt möglich, da die kommunikative Partizipation mittels Fremdeinschätzung durch die Sorgeberechtigten evaluiert wurde, während die hier präsentierten Daten mittels Selbsteinschätzung erhoben wurden. Dennoch ergeben sich auch hier Hinweise auf eine eingeschränkte kommunikative Beteiligung im Alltag für Kinder mit Sprech- bzw. Sprachbeeinträchtigungen.

In der vorliegenden Studie schätzten sowohl Kinder mit (S)SES als auch TEK ihre Beteiligung in der Kommunikation mit eher unbekannt Personen (*weiteres Umfeld*) im Vergleich zu den anderen Dimensionen signifikant am geringsten ein. Dies scheint vor allem bezogen auf Gespräche mit unbekannt Erwachsenen nachvollziehbar, da die meisten Kinder entsprechend erzogen werden und daher weniger Unterhaltungen mit dieser Personengruppe initiieren. Der Gruppenvergleich zeigt zudem keinen Unterschied im Bereich *Freunde/Bekannte*. In diesem vertrauten Lebensbereich scheinen die Kinder gleich gut kommunikativ zu partizipieren. Etwas überraschend erscheint aber daher, dass die Kinder mit (S)SES ihre kommunikative Partizipation innerhalb des geschützten Bereichs der *Familie* geringer einschätzten als in der Schule oder mit Freunden/Bekannt. Hier müssten zukünftige Forschungsprojekte weitere mögliche Einflusskriterien der Familie in Betracht ziehen, wie z. B. die Anzahl und Konstellation der Geschwisterkinder oder Berufstätigkeit beider Eltern, Kommunikationsverhalten/-regeln innerhalb der Familie. Zum jetzigen Zeitpunkt können wir dazu keine Erklärung liefern.

Die TEK empfanden sich in der *Schule* als signifikant kommunikativ partizipativer als die Kinder mit (S)SES an der Förderschule Sprache. Dies ist ein ernstzunehmendes Ergebnis, was in weiterführenden Analysen auf Itemebene genauer betrachtet werden muss. Hier wäre es zukünftig sinnvoll, Prädiktoren herauszustellen, die die gefühlt beeinträchtigte Partizipation der KSES bedingen. Nur dann könnte entweder durch eine kindzentrierte Förderung oder Abbau von (kommunikativen) Barrieren in der Schule die Teilhabe der betroffenen Kinder optimiert werden. Ansonsten könnte es in einem weiteren Schritt zu Erschwernissen im bildungssprachlichen

Handeln der Kinder kommen (Kannengieser, 2017; Kolonko & Seglias, 2008). Nach Rice, Sell und Hardely (1993) könnte möglicherweise die Einstellung der Lehrkräfte eine Barriere darstellen. In ihrer Studie konnten sie belegen, dass selbst Sprachtherapeut*innen und Lehrkräfte unbekannte Kinder mit Sprachentwicklungsstörung anhand einer Audioaufnahme aufgrund ihrer Ausprägung der Sprachbeeinträchtigung negativer in Bezug auf deren Intelligenz, Führungsfertigkeiten, Beliebtheit, soziale Reife und schulischen Erfolg einschätzten. Sie schlussfolgern: "The tragedy is that confusing language limitations with social or personal attributes not only perpetuates a self-fulfilling prophecy of academic risk, but also does little to enhance confidence in the communicative interactive skills that are valued in classrooms" (Rice et al., 1993, 465).

Ein weiterer signifikanter Gruppenunterschied konnte auch im Bereich *Ich (Kind)* festgestellt werden. Diese Dimension schließt die Einschätzung der Kinder hinsichtlich ihrer Copingstrategien bei Nicht-verstanden-werden, Sprechfreude, die eigene Kommunikationsinitiative sowie ihre suprasegmentalen Fähigkeiten (z. B. Einsatz von Intonation oder Prosodie) und pragmatische Fähigkeiten mit ein. Kinder mit (S)SES erleben sich hier signifikant eingeschränkter als ihre Peers. Daher wäre auch in diesem Bereich eine detaillierte Analyse auf Itemebene angebracht.

Eine dritte zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie war die Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs der kommunikativen Partizipation mit den sprachlichen Fähigkeiten der KSES. Die Ergebnisse zeigen signifikante Korrelationen der T-Werte der UT 4 und 5 aus dem Sprachbereich ‚Sprachverständnis‘ des SET 5-10 mit dem FBA-Gesamtscore sowie sieben von zehn interaktional-kommunikativen Dimensionen/Subskalen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein eingeschränktes Sprachverständnis mit einer geringeren kommunikativen Beteiligung im Alltag einhergeht. Dies steht im Einklang mit Ausführungen von Schönauer-Schneider (2017), die hervorhebt, dass Probleme im Wort-, Satz-, Text- und Diskursverstehen sowie im Monitoring des Sprachverstehens negative Auswirkungen auf die Aktivität und Partizipation von Schulkindern haben können. Infolgedessen vermag das Kommunikations-, Lern- und Sozialverhalten des betroffenen Kindes beeinträchtigt zu sein. Die Autorin beschreibt dementsprechend Sprachverstehen als wesentlichen Faktor für den Schulerfolg.

Nach Hachul & Schönauer-Schneider (2012) kann infolge einer Sprachverständnisstörung bei Kindern und Jugendlichen das wiederholte Erleben von Missverständnissen in der Alltagskommunikation zu Problemen im Sozialverhalten führen, die sich in Rückzugsverhalten mit Gefahr der sozialen Isolation oder Aggressivität äußern. Internationale Studien konnten weiterhin belegen, dass Sprachverständnisstörungen Probleme im Aufbau von sozialen Kontakten, sowie im Erwachsenenalter ein erhöhtes Risiko für Arbeitslosigkeit und die Entwicklung psychiatrischer Störungen nach sich ziehen können (Clegg, Hollis, Mawhood, & Rutter, 2005; Charman, Ricketts, Dockrell, Lindsay, & Palikara, 2015).

Des Weiteren korrelierten die T-Werte des UT 9 *Erkennen und Korrektur inkorrektur Sätze* aus dem Sprachbereich ‚Morphologie‘ signifikant mit drei von fünf interaktional-kommunikativen Dimensionen sowie mit dem FBA-Gesamtscore. Gegenstand des Untertests ist vor allem die Flexion von Verben sowie die korrekte Verwendung von Artikeln bzw. Kasusmarkierungen. Motsch und Riehemann (2017) betonen, dass morphosyntaktische Schwierigkeiten in der mündlichen Alltagskommunikation zu kommunikativem Stress, Frust und sozialem Rückzug führen können, der durch sprachliche Missverständnisse sowie ablehnende Reaktionen der diversen Interaktionspartner ausgelöst wird. Diese Schwierigkeiten können demnach einen Grund für die Probleme in der kommunikativen Teilhabe der betroffenen Kinder darstellen.

Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen auch schon Marton, Abramoff und Rosenzweig in ihrer Studie im Jahr 2005. Ihre Ergebnisse zeigten bei Kindern mit (S)SES ein signifikant reduziertes sozial-kognitives Wissen im Vergleich zu sich typisch entwickelnden Kontrollkindern. Des Weiteren wurde bei der KSES-Gruppe von häufiger vorkommender unangemessener Gesprächsführung und unangemessenen Konfliktlösestrategien berichtet, sowie von niedrigeren Ergebnissen im sozialen Selbstbewusstsein (Marton et al., 2005).

Die Ergebnisse des vorliegenden aktuellen Forschungsprojekts machen deutlich, dass sich Kinder mit (S)SES im Grundschulalter als signifikant eingeschränkter in ihrer kommunikativen Partizipation als ihre Peers erleben. Die oben genannten Studien zeigen zudem, dass sich insbesondere damit einhergehende Sprachverständnisstörungen sowie morphologische Beeinträchtigungen negativ auf die langfristige Gesamtentwicklung der betroffenen Kinder und Jugendliche aus-

wirken können. Aus diesem Grund ist die frühzeitige Diagnostik von Kindern mit (spezifischen) Sprachentwicklungsstörungen und deren frühe Förderung/Therapie zwingend erforderlich.

6.2 Implikationen für Praxis und Forschung

Als Instrument zur Selbsteinschätzung erlaubt der FBA 6–10 die subjektive Beurteilung der kommunikativen Beteiligung im Alltag durch die Kinder mit sprachlich-kommunikativem Unterstützungsbedarf selbst. Der FBA 6–10 erweist sich somit als hilfreiches ergänzendes Assessment für eine innovative sprachtherapeutische Praxis, die sowohl die ICF-CY als auch die UN-Kinderrechtskonvention implementiert. Auf den FBA-Ergebnissen aufbauend können erstmalig mit den Kindern zusammen ICF-orientierte Therapieziele vereinbart werden. Diese sollten neben den sprachlichen Entwicklungszielen auch explizit individuelle Ziele zur Steigerung der kommunikativen Partizipation in unterschiedlichen Settings beinhalten.

Der FBA 6–10 bietet darüber hinaus vielfältige Ansätze für eine sprachtherapeutische Grundlagen – wie auch Therapieforchung, die auf dem Primat der Sprachhandlungsfähigkeit beruht. Es sind weitere Studien zur Untersuchung der kommunikativen Partizipation von Kindern mit diversen Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen (z. B. Stottersymptomatik, Aussprachestörung) mit dem FBA 6–10 anzustreben. Dabei sollten auch unterschiedliche schulische Settings (z. B. Förderzentren, Gemeinsamer Unterricht) vergleichend analysiert werden, um der Frage nach möglichen Barrieren im schulischen Bereich nachzugehen.

Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden neben den FBA-Bögen zur Selbsteinschätzung für Kinder auch die Fremdeinschätzungsbögen sowohl für die Sorgeberechtigten als auch für Lehrkräfte eingesetzt. Diese sollen in einem nächsten Schritt analysiert und triangulierend mit den hier präsentierten Daten in Beziehung gesetzt werden. Hier sind weitere Studien wünschenswert, die mit Hilfe des FBA 6–10 die kommunikative Partizipation bei anderen Formen von Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen im Kindesalter untersuchen und entsprechend alle drei Blickwinkel der Selbst- und Fremdeinschätzung integrieren. Somit wird es möglich werden, die komplexen Auswirkungen eines sprachlich-kommunikativen Unterstützungsbedarfs bei Kindern besser zu verstehen, individueller geeignete Sprachtherapieansätze auszuwählen oder gar neue Konzepte zu entwickeln.

Neben der geplanten Analyse der Fremdeinschätzungsbögen wird in einem nächsten Schritt auch der Zusammenhang der kommunikativen Teilhabe mit der Einschätzung des eigenen Sprechens der Kinder genauer analysiert. Weiterhin ist ein Artikel hinsichtlich der psychometrischen Testgütekriterien des FBA 6–10 in Vorbereitung.

6.3 Methodenkritik

Aufgrund der geringen Stichprobengröße können die Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht als repräsentativ betrachtet werden. Weiterhin konnten die Kinder mit (S)SES ausschließlich aus Förderzentren rekrutiert werden, weshalb keine Aussage über Kinder, die im Gemeinsamen Unterricht (GU) beschult werden, möglich ist. Da die Stichprobe aus Kindern zwischen 7;1 und 10;4 Jahren bestand, konnte nicht die gesamte Altersrange des FBA 6–10 abgebildet werden. Der FBA 6–10 wurde mit allen Kindern als Leitfadeninterview durchgeführt, weshalb eine Antworttendenz nach sozialer Erwünschtheit in beiden Untersuchungsgruppen nicht ausgeschlossen werden kann. Weiterhin sind in der Gruppe der KSES aufgrund der (S)SES trotz einführender Erklärung einschließlich Übungsfragen im Verlauf der Befragung Sprachverständnisprobleme möglich.

7 Fazit

Mit der vorliegenden Studie konnten erstmals Daten zur Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation von Grundschulkindern mit (spezifischer) Sprachentwicklungsstörung mit dem FBA 6-10 erhoben und analysiert werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Kinder mit (S)SES ihre kommunikative Beteiligung im Alltag größtenteils signifikant geringer einschätzen als gleichaltrige typisch entwickelte Kinder. Es konnten Zusammenhänge zwischen der kommunikativen Partizipation und sprachlichen Fähigkeiten (Sprachverständnis, morphologische Auffälligkeiten) der KSES herausgestellt werden. Mit dem FBA 6–10 liegt somit erstmals ein Instrument zur Selbsteinschätzung der kommunikativen Beteiligung im Alltag vor, das die Umsetzung der ICF-CY in der sprachbehindertenpädagogischen Förderung bzw. sprachtherapeutischen Praxis innovativ ergänzt. Der Einsatz des FBA 6–10 sowohl im Rahmen der Diagnostik von Sprach- und

Kommunikationsbeeinträchtigungen als auch in der darauf aufbauenden Therapie- bzw. Förderplanung wäre zukünftig ein anzustrebendes Ziel.

Danksagung

Wir möchten ganz herzlich allen Familien, Kindern und Lehrkräften für ihre bereitwillige Teilnahme an der Studie danken. Unser besonderer Dank gilt Elisabeth Klemp, Janet Kliche und Stefanie Barth, die bei der Probandenrekrutierung und Datenerhebung engagiert mitgewirkt haben.

Literatur

- Asher, S. & Gazelle, H. (1999). Loneliness, peer relations, and language disorder in childhood. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 16–33.
- Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52(6), 671–680. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blechs Schmidt, A. (2013). „Wir sind dabei“: Sprachdidaktische Diagnostik zur Kommunikationspartizipation bei Lippen-Kiefer-Gaumen-Segel-Fehlbildung. Hamburg: Kovac.
- Blechs Schmidt, A. (2014). „Ich rede mit – Du auch?“. Ein Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation (FBA) auf der Grundlage der ICF. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 14(11–12), 32–38.
- Blechs Schmidt, A., Meinusch, M., & Neumann, S. (2015). Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation – Version für Kinder im Alter von 6–10 Jahren (FBA Kinder 6–10). Abgerufen von <http://www.fba-bogen.de>
- Charman, T., Ricketts, J., Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Palikara, O. (2015). Emotional and behavioral problems in children with language impairments and children with autism spectrum disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(1), 84–93.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter (2005). Developmental language disorders – a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 128–149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x>
- Cholewa, J., & Siegmüller, J. (2017). „Beyond randomized control“. Plädoyer für mehr inhaltliche Transparenz, Systematik und Programmatik in der Sprachtherapieforschung bei SSES. *Logos*, 25(2), 84–95.
- Craig, H. K. & Washington, J. A. (1993). Access behaviors of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(2), 322–337. <https://doi.org/10.1044/jshr.3602.322>
- de Langen-Müller, U., Kauschke, C., & Neumann, K. (Hrsg.) (2011). Diagnostik von (umschriebenen) Sprachentwicklungsstörungen. Eine interdisziplinäre Leitlinie. Abgerufen von http://www.dgpp.de/cms/media/download_gallery/S2k-LL-SES.pdf (29.01.2019)
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2018). Kapitel V. *Psychische und Verhaltensstörungen*. Abgerufen von <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2018/block-f80-f89.htm> (25.02.2019)
- Eadie, T. L., Yorkston, K. M., Klasner, E. R., Dudgeon, B. J., Deitz, J. C., Baylor, C. R., Miller, R. M., & Amtmann, D. (2006). Measuring communicative participation: A review of self-report instruments in speech-language pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), 307–320. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/030\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/030))
- Ellger, K., & Kauschke, C. (2018). SeS – nicht mehr spezifisch? Nicht mehr umschrieben? *Logos*, 26(3), 196–199.
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78. [10.1016/j.paid.2016.06.069](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069) <http://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Glogowska, M., Roulstone, S., Peters, T. J. & Enderby, P. (2006). Early speech- and language-impaired children: Linguistic, literacy, and social outcomes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48(6), 489–494. <https://doi.org/10.1017/S0012162206001046>
- Glück, C.W., & Spreer, M. (2014). Sprachstörungen im Kindes- und Jugendalter. Ein Überblick. *Kinder- und Jugendmedizin*, 14(5), 289–300. <http://doi.org/10.1055/s-0038-1629230>
- Grötzbach, H. & Iven, C. (Hrsg.) (2014). *ICF und ICF-CY in der Sprachtherapie. Umsetzung und Anwendung in der logopädischen Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hachul, C., & Schönauer-Schneider, W. (2012). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier.

- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. *American Psychologist*, 58(1), 79-79. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.78>
- Hollenweger, J., & Kraus de Camargo, O. (Hrsg.) (2011). *ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Huber.
- Kannengieser, S. (2017). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompodium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie* (Band 3, S. 58-73). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kauschke, C. & Vogt, S. (2019). Neue Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen. Diskussion im deutschsprachigen Raum hat begonnen. *Forum Logopädie*, 33(2), 31.
- Kolonko, B., & Seglias, T. (2008). *Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen*. Luzern: Edition SZH.
- Liiva, C. A. & Cleave, P. L. (2005). Roles of initiation and responsiveness in access and participation for children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(4), 868-883. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/060\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/060))
- Mahlau, K. (2010a). Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung. Material der Universität Rostock. Abgerufen von: <https://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/pdf-lounge/multiscreen/Fragebogen.pdf> (14.06.2019)
- Mahlau, K. (2016). *Zur Förderung von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen nach dem Response-to-Intervention-Ansatz. Kontrollgruppenstudie zur sprachlichen, schulleistungsbezogenen und sozial-emotionalen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings*. Frankfurt: Peter Lang.
- Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005) Social Cognition and Language in Children with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38, 143-162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.06.003>
- McCabe, P. (2005). Social and behavioural correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42(4), 373-387. <https://doi.org/10.1002/pits.20064>
- McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L., & Harrison, L.J. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/17549500802676859>
- McLeod, S. (2011). Listening to children and young people with speech, language and communication needs – who, why and how? In S. Roulstone & S. McLeod (Hrsg.), *Listening to children and young people with speech, language and communication needs* (S. 23-40). London: J&R Press.
- Meinusch, M., & Neumann, S. (2015). *Sprachliche Handlungsfähigkeit, Aktivität und Teilhabe von Grundschulkindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung*. Dozentenkonferenz der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Erfurt. Abgerufen von: https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/sbp/aktuelles/2015-06-15_poster_erfurt_spats.pdf (14.06.2019)
- Motsch, H. J., & Riehemann, S. (2017). Grammatische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 151-226). München: Ernst Reinhardt.
- Neumann, S., Salm, S., Rietz, C., & Stenneken, P. (2017). The German Focus on the Outcomes of Communication Under Six (FOCUS-G): Reliability and Validity of a Novel Assessment of Communicative Participation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(März), 675-681. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0219
- Neumann, S., Salm, S., Robertson, B., & Thomas-Stonell, N. (2018). Kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter. Erste deutsche Referenzdaten zum ‚Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter sechs Jahren‘ (FOCUS-G). *Logos*, 26(3) 176-185.
- Opitz, M., Blechschmidt, A., & Neumann, S. (2019). *Manual zum Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation – Version für Kinder im Alter von 6-10 Jahren*. Abgerufen von <http://www.fba-bogen.de>
- Petermann, F. (2012). *Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren (SET 5-10)*. Göttingen: Hogrefe.
- Rice, M. L., Hadley, P. A., & Alexander, A. L. (1993). Social biases toward children with speech and language impairments: A correlative causal model of language limitations. *Applied Psycholinguistics*, 14(4), 445-471.
- Schönauer-Schneider, W. (2017). Sprachverständnisstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompodium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie* (Band 3, S. 74-85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sylvestre, A., Brisson, J., Lepage, C., Nadeau, L., & Deaudelin, I. (2016). Social participation of children age 8-12 with SLI. *Disability and Rehabilitation*, 38(2), 1146-1156. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1074730>
- Thomas-Stonell, N., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P. L. (2010). Development of the FOCUS (Focus on the Outcomes of Communication Under Six), a communication outcome measure for preschool children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(1), 47-53. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03410.x>
- Thomas-Stonell, N., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P. L. (2012). *Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter 6 Jahren (FOCUS®-G)* [Erhebungsinstrument] (S. Neumann, Übers.). Verfügbar unter www.canchild.ca
- UNICEF (1989). The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC). Abgerufen von https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf?_ga=2.194047597.1145478301.1551354502-1593784217.1551354502 (28.02.2019)

- Waage, J. (2016). *Erfassung der Teilhabe bei Vorschulkindern mit Frühförderung. Entwicklung und Erprobung eines Leitfadenterviews auf Grundlage der ICF-CY*. Wiesbaden: Springer.
- Weiß, R. H. (2006). *Grundintelligenztest Skala 2: Revision (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, R. H., & Osterland, J. (2013). *Grundintelligenztest Skala 1: Revision (CFT 1-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Westby, C., & Washington, K. N. (2017). Using the International Classification of Functioning, Disability and Health in assessment and intervention of school-aged children with language impairments. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 48(3), 137-152. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0037
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version: ICF-CY*. Genf: World Health Organization.
- Zauke, S., & Neumann, S. (in Druck). Die kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter mit Sprachentwicklungsstörungen (S)SES – Erste Ergebnisse anhand des FOCUS©-G. *logopädieschweiz*

Zu den Autorinnen

Miriam Opitz (geb. Meinusch) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. In ihrer Dissertation befasst sie sich mit der Erfassung von kommunikativer Partizipation von Grundschulkindern mit (S)SES.

Dr. Sandra Neumann arbeitet als akademische Rätin im Fachbereich Pädagogik und Therapie bei Sprach- und Sprechstörungen der Universität zu Köln. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt in der Untersuchung von kommunikativer Partizipation und Lebensqualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit unterschiedlichen Sprachstörungen.

Korrespondenzadresse

Miriam Opitz
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: miriam.opitz@hu-berlin.de